جامعة عين شمس

كليـــة التــــربيـــة

قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج

رسالة مقدمة من الطالب

يوسف محمد عبدالله المحيطب

للحصول على درجة الماجستير فى التربية

(تخصص تربية خاصة)

إشـــــراف

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان

أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة عين شمس

د. السيد يس التهامي

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة عين شمس

١٤٣٣هـ - ٢٠١٢م

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{رب أوزِعنِي أنْ أشكُر نِعمتك التي أنعمت علَي وعلَى والدي وأنْ أعملَ صالحا ترضاه وأدخلْنِي بِرحمتك في عبادك الصالحين}

﴿سورة النمل : آية ١٩ ﴾

جامعة عين شمس
كليــة التــربية
قسم التربية الخاصة

صفحة العنوان

عنوان الرسالة: فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج

اسم الطالب : يوسف محمد عبدا المحيطب

الدرجة العلمية : ماجستير فى التربية

القسم التابع له : التربية الخاصة

اسم الكلية : التربية

الجامعة : عين شمس

سنة التخرج : م

سنة المنح : م

جامعة عين شمس

كليـــة التــربيـة

قسم التربية الخاصة

رسالة ماجستير

اسم الطالب : يوسف محمد عبدا المحيطب

عنوان الرسالة : فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج

اسم الدرجة : ماجستير فى التربية (تخصص: تربية خاصة)

إشـ ـ ـ ـراف

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

د. السيد يس التهامي
مدرس التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة عين شمس

تاريخ البحث / / ٢٠١٢م

<u>الدراسات العليا</u>

ختم الإجازة

أجيزت الرسالة بتاريخ

/ / ٢٠١٢م

موافقة مجلس الكلية

/ / ٢٠١٢م

موافقة مجلس الجامعة

/ / ٢٠١٢م

شكر وتقدير

الحمد لله العلي القدير الذي أعانني بفضله وتوفيقه على إتمام هذه الدراسة فله الحمد كله وإليه يرجع الثناء والفضل.

وبعد فضل الله عز وجل يأتي فضل ورثة الأنبياء الذين تلقيت عنهم العلم وهما:

أستاذي الكريم الأستاذ الدكتور/ عبدالرحمن سيد سليمان أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة، صاحب الخلق الإنساني الرفيع، الذي تعجز أمامه كلمات الشكر والتقدير لما أحاطني به من رعاية علمية فقد كان لعلمه الغزير وسديد رأيه وإرشاداته العلمية ومواقفه الإنسانية أكبر الأثر في إنجاز هذه الدراسة، كيف لا وهو النبع المتدفق الذي يرتوي من فيض علمه وكرم أخلاقه أبناء الأمة العربية أطال الله في عمره.

وأستاذي الكريم الدكتور/ السيد يس التهامي المدرس بقسم التربية الخاصة، الشخص المتواضع، والإنسان الحق مثل القيم الإنسانية الراقية، الذي غمرني بكرم أخلاقه وجود عطائه، فقد كان نبراساً ينير لي طريق البحث العلمي ويذلل لي صعوباته، فلاهتمامه ورعايته وتوجيهاته الدور الكبير في إخراج هذه الدراسة.

أشكركم أساتذتي الكرام على كل ما تفضلتم به عليّ من علم، ومساندة.. جعلت من رحلتي في هذا البحث متعة كبيرة تمنيت ألا تنتهي، وذكرى لأيام قابلت فيها وجوهاً إنسانية متفردة في الرقي والعلم.. وفي هذا المقام لا أملك إلا أن أقول جزاكم الله على خير الجزاء، وأدام عليكم فضله ونعمه، ومتعكم بموفور الصحة والعافية.

إنه لشرف للبحث والباحث أن يقوم بمناقشة هذه الدراسة عالمان جليلان من كبار علماء التربية الخاصة والصحة النفسية في مصر والعالم العربي، وهما:

الأستاذة الدكتورة/ تهاني محمد عثمان منيب أستاذ التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة عين شمس، والذي تعلمت على يديها ومن خلال كتبها الكثير، فهي بحق منارة لعلم تضيء للباحثين الطريق.

الأستاذة الدكتورة/ سهام علي عبدالحميد الشريف أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة حلوان العالمة الفذة صاحبة القلب الكبير الذي يتدفق منه العطاء منه شلال يغمر الجميع، فلهم من الله وافر الجزاء ومن الباحث الشكر والامتنان.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى قسم التربية الخاصة كلية التربية – جامعة عين شمس ممثلاً برئيس القسم الأستاذ الدكتور/ عبد العزيز الشخص وإلى جميع أساتذتي وزملائي الكرام لما أحاطوني به من رعاية واهتمام خلال سنوات الدراسة فلهم كل الشكر والتقدير.

وإلى أمي الحبيبة عنوان الحب والوفاء التي صبرت وتحملت الشيء الكثير لأجلي.

ثم إلى والدي الحبيب ذلك الغائب عني في جنات الخلد إن شاءالله الحاضر في قلبي له كل الدعوات مني بالمغفرة وأن يجمعني به في الفردوس الأعلى من الجنة وكذلك الحاضرين بقلوبهم ودعواتهم لي بالتوفيق إخواني وجميع أفراد أسرتي الكريمة الذين مهما قلت فيهم فلن أوفي حقهم.

وأخيرا فإن هذا البحث الممثل في هذه الرسالة التي تشرفت بأن تكون بين أيديكم إنما هو ثمرة لعطاء الأساتذة الكرام، ولما كان العمل الإنساني لا يصل إلى الكمال فالكمال لله وحده، أما جهدنا فهو جهد المقل، فإن كل هناك تقصير فإنه يعود إلى طاقتي المحدودة وجهدي المتواضع فعذراً.

والله ولي التوفيق،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الباحث

يوسف محمد عبدالله المحيطب

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية برنامج بإستخدام أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليةالبسيطة مع أقـرانهم العاديين.

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الأعاقة العقلية البسيطةوالعاديين، تم إختيارهم من مدرسـة الكمال الإبتدائية التابعة لإدارة مصرالجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة، ويوجد بهذه المدرسة فصول ملحقة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد تم تقسـيم إلـى مجموعتين على النحو التالي:

١- مجموعة تجريبية من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، عـددهم (١٠) طلاب.

٢- مجموعة ضابطة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، عددهم (١٠) طلاب.

وتمثلت أدوات الدراسة في:

١- مقياس المستوى الاجتماعى الإقتصادي للأسـرة، (إعـداد/ عبـد العزيـز الشخص، ١٩٩٥)

٢- مقياس السلوك التكيفى للأطفال، (إعداد / عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨)

٣- اختبار رسم الرجل للذكاء، (إعداد/ جود إنف هاريس)

٤- مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، (إعداد / الباحث)

٥- برنامج أنشطة اللعب ، (إعداد / الباحث .)

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروض الدارسة ، وهذا يعنـى أن تطبيق برنامج أنشطة اللعب كان ذو فاعلية فى تحسين التفاعل الاجتماعي كما يقاس بمقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، كما ساهم تطبيق برنامج أنشـطة اللعب فى تحسين السلوك التكيفي كما يقاس بمقياس السلوك التكيفي للأطفال . وتشير هذه النتائج إلى فاعلية برنامج أنشطة اللعـب فـى تحسـين التفاعـل الاجتماعى للأطفال ذوي الأعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين .

قائمة المحتويات

ثانيًا : قائمة الجداول :

ثالثًا : قائمة الملاحق :

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

أولاً: مقدمة.

ثانياً: مشكلة الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أهمية الدراسة.

خامساً: مصطلحات الدراسة.

سادساً: حدود الدراسة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

توجد الإعاقة العقلية سواء في المجتمعات المتحضرة، والتي تهـتم بتنميـة ذكاء مواطنيها، لتحقيق أفضل فرص للتوافق الاجتمـاعي، أو فـي المجتمعـات النامية، حيث يصبح ذي الإعاقة العقلية عبئاً على الأسرة والدولة، ويميل المجتمع الذي لا يتعامل مع ذوي الإعاقة العقلية إلى اعتبار أن الإعاقـة العقليـة تشـكل مجموعة نمطية ومحددة، وحيث يفترض تشابه كل الأفراد ذوي الإعاقـة العقليـة فيما بينهم، واختلافهم بصورة واضحة عن الأفراد العاديين، بينمـا العكـس هـو الصحيح، حيث تقع الإعاقة العقلية على متصل السواء، ويكون الخط المرسـوم أو المحدد لفصلهم عن العاديين تحكميا، وهناك دائماً نقطة تداخل في القـدرات بـين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

ويتفق كل من "محمد عبد الجابر" و"محمد النبابتـة" (١٩٨٨: ٤٩- ٢٥٠)؛ و"ديان برادلي" وآخرون (٢٠٠٠: ٢٩٤)؛ و"عبد الصبور محمـد" (٢٠٠٣: ٢٦) على أهمية الدمج للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث يوفر لهم عديد من فـرص التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

ولكن جهود الدمج قد تكون قليلة وعديمة الفائدة ما لم يـتم الكشـف عـن المهارات الاجتماعية الضرورية، وإكسابها لذوي الإعاقة العقلية من أجـل زيـادة معدل تفاعلهم الاجتماعي مع العاديين؛ ومن ثم تحسين تقبلهم الاجتماعي ومن أمثلة تلك المهارات الاجتماعيـة المهـارات التوكيديـة Assertiveness Skills ، ومهارات التعبير عـن الـذات Self Expression Skills، ومهـارات تعزيـز الآخـــرين Other Reinforcement Skills، والتعـــاون Cooperation،

والتواصل Communication، ومن أكثر الاستراتجيات المناسبة لإكسابهم هـذه المهارات الاجتماعية النمذجة Modeling، ولعب الـدورRole Play، والعمـل الجماعى Group work (صالح عبد ا هارون، ٢٠٠٠، ص ص ٩٩– ١٠٠).

ومن الجدير بالذكر أنه يمكن إكساب ذوي الإعاقة العقلية هـذه المهـارات الاجتماعية، مما قد يؤدي بدوره إلى تحسين التفاعل الاجتماعي من خلال أنشـطة اللعب لما لها من فوائد متعددة للأطفال سواء من العـاديين أو ذوي الاحتياجـات الخاصة أيضا؛ لأن الأطفال يقبلون على ممارسة هذه الأنشطة ويفضلونها.

وتعد أنشطة اللعب من أبرز مكونات البرامج التـي تسـتهدف الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية وأكثرها نفعاً لهم، حيث يعد اللعب أحد الأنشطة المهمة التي تساعد على نمو الأطفال في مختلف الجوانب العقلية، والانفعالية، والسلوكية، كمـا أنـه يساعد في تهيئة المناخ الذي يساعد الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعيـة والتفاعل الاجتماعي. (رينولدس وجانزن Reynolds & Janzen، ٢٠٠٢، ص ٧٤١).

من هذا المنطلق يمكن القول: أن الطفل ذي الإعاقة العقلية مثله مثل غيـره من باقي الأطفال يميل إلى اللعب ويميل إلى استخدام أدوات اللعب، بـل إن لديـه الكثير من القدرات العقلية، والتي تحتاج إلى اهتمام الأهل والمعلمين والمشـرفين القائمين عليه؛ لكي توجهه إلى الوجهة الصحيحة، التي تحقق الاستثمار الأمثل لها، الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال أنشطة اللعب؛ ولذلك يجب رعاية الأطفـال ذي الإعاقة العقلية، والاهتمام بتوجيههم للألعاب التي تسـاعد علـى تنميـة التفاعـل الاجتماعي لديهم.

ويسعى الباحث الحالي إلى استخدام أنشطة اللعب المنوعة، وأيضاً استخدام العديد من فنيات تعديل السلوك كالتعزيز، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الدور، فـي

تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العـاديين في المدارس العادية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

يتفق "فاروق صادق" (١٩٨٢: ١٩٠) مع "هيبر" Heber على أن الطفل ذى الإعاقة العقلية يفشل في التوصل إلى أهدافه بسبب قدرته العقلية المحدودة، إذا ما قورن بأقرانه العاديين، فهو يقابل كثيراً من مواقف الفشل، وقليلاً من مواقف النجاح بصورة مستمرة.

ويضيف "أندرسون" و"كندى" Andreson & kendy أن ذوى الإعاقة العقلية يبادؤن الأفراد الآخرون في تكوين علاقات معهم، غير أنهم أنانيون - ويحبون أنفسهم ويحبون أن يهتم بهم الآخرون، ولا يتحملون مسؤولية عمل ما، ولا يوفون بوعودهم، ولا يشعرون بولاء للجماعة، ولا يحترمون العادات والتقاليد السائدة فيها، وهم متقلبون (مزاجياً)، مطيعون أحياناً (عوض فرج، ولطفي بركات، ١٩٧١:٦٠) ويتفق مع هذا الرأى"سليمان الريحاني"(٨١:١٩٨١) في أن ذوى الإعاقة العقلية لا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ويرى عبد العزيز الشخص (١٩٩٠) أن مجرد دمـج الأطفـال ذوي الإعاقـة العقلية بالمدارس العادية قد لا يؤدى بالضرورة إلـى تغييـر اتجاهـات أقـرانهم العاديين نحوهم، وقد يحتاج ذلك إلى تخطيط وتنظيم دقيق يتضمن إعداد أسـاليب معينة واتخاذ إجراءات خاصة من شأنها إتاحة فرص. التفاعل الاجتماعي الإيجابية بينهم. وتعتبر أساليب التعاون من أهم الأساليب التي تساعد في هذا الصدد، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عدد من أنشطة التعاون التي تضم الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة مثل ممارسة السباحة، والأنشطة الرياضـية، وأداء الأدوار، وهكـذا تتاح للأطفال ذوي الإعاقة فرص التعرف على أقرانهم العـاديين، كمـا تعلمهـم التعاون معهم مما يساعد على تحسين التفاعل الاجتماعي بينهم.

كما يذكر"أحمد عبد الرحمن" (١٩٩٣: ٣٥) أن قصور القدرة على التوافق الاجتماعي لدى ذوى الإعاقة العقلية يزكيه عوامل ذاتية نابعة من قصور القدرات العقلية.

ويميل بعض هؤلاء الأطفال إلى الانعزال والانطواء وعدم مشاركة الآخرين في علاقات اجتماعية، وعلى الأخص مع من هم خارج النطاق الأسرى، وذلك نظراً لما يشعرون به من إحساس بالدونية، وانخفاض التوقعات الاجتماعية منه ومعاملة الآخرين لهم على أنهم أناس مختلفين (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٣٥٢).

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل يمكن تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين في مدارس الدمج من خلال برنامج يتضمن استخدام أنشطة اللعب المنوعة؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث أثر برنامج باستخدام أنشطة اللعب المنوعة في تحسين التفاعل الاجتماعي بين عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

١- الدراسة الحالية قد تسهم في زيادة كم المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وخصائصهم، كما تصحح بعض المعتقدات الخاطئة السائدة عنهم.

٢- تسهم الدراسة الحالية في زيادة المعلومات عن أنشطة اللعب المنوعة، وفوائدها للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال

العاديين، اتضح ندرة الدراسات العربية التي تصـدت لتحسـين التفاعـل الاجتماعي بينهم في المدارس العادية (التي تطبق نظام الدمج).

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تصميم برنامج باستخدام أنشطة اللعب المنوعة مع الاستعانة ببعض الفنيات السلوكية مثل التعزيز، والنمذجة ... الخ، مما يؤدي بدوره إلـى تحسـين التفاعل الاجتماعي بين ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العـاديين، وبالتـالي المساهمة في تسهيل دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين.

٢- إعادة تقنين مقياس للتفاعل الاجتماعي للأطفال ضعاف السمع (الذي أعـده: السيد يس التهامي، ٢٠٠٥) على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتحقق من صدقه وثباته.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

١ – الإعاقة العقلية Mental Disability:

الإعاقة العقلية هي حالة من توقف، أو عدم اكتمال النمو العقلي، والذي يتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو، والتي تسهم في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية اللغوية، والحركية، والاجتماعية. ويمكن أن تكون هذه الإعاقة مصحوبة أو غير مصحوبة بإعاقات أخري، كما أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يكونون أكثر عرضة لخطر الاستغلال البدني والجنسي، كما أنهم يعانون من قُصور في السلوك التكيفي، غير أنه في البيئات المحمية الاجتماعية حيث تتوافر المساندة فإن هذا القصور قد لا يكون ظاهراً على الإطلاق والعكس صحيح. (World. H. O, 1992: 177- 184).

٢ – الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة Children with mental disabilities Mini :

يُقصد بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الدراسة الحالية هؤلاء الأطفال الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين ٥٠- ٧٥ ومدمجين في فصول التعليم العام أو في فصول ملحقة داخل مدارس التعليم العام.

٣ –اللعب Play activities:

اللعب هو "نشاط فطري يمارسه الأطفال منذ نعومة أظفارهم وحتى مراحل متقدمة من العمر ولكن بدرجات متفاوتة في النوع والدرجة، فاللعب أساسًا نشاط يقوم به الطفل من أجل المتعة الناتجة عن ممارسته" (مديحة عبد الرحمن، ٢٠٠١: ٢٨٢).

ويُقصد بأنشطة اللعب في الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التي يمارسها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين بهدف زيادة تفاعلهم الاجتماعي، وتتضمن أنشطة لعب اجتماعية، وفنية، ورياضية، وموسيقية ... الخ.

٤ – التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

ويعرف الباحث بأن التفاعل الاجتماعي هو عملية دينامية تتضمن علاقات متبادلة بين طرفين (فردين أو جماعتين أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) ينتج عنها تأثيراً متبادلاً بينهم بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، مما يؤدى إلى التغيير في سلوك كل منهم.

ويقاس التفاعل الاجتماعي في ضوء الأبعاد التي يتضمنها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي التعاون، والتواصل، والانتماء.

سادساً: حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١- المنهج المستخدم:

هو المنهج التجريبي، حيث يمثل برنامج أنشطة اللعب المتغير المستقل، ويمثل التفاعل الاجتماعي المتغير التابع.

٢- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والعاديين، تم إختيارهم من مدرسة الكمال الإبتدائية التابعة لإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة، ويوجد بهذه المدرسة فصول ملحقة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين على النحو التالى:

- مجموعة تجريبية، عددهم (١٠) أطفال، (٥) من الأطفـال ذوي الإعاقـة العقلية البسيطة، و(٥) من الأطفال العاديين.

- مجموعة ضابطة، عددهم (١٠) أطفال،(٥) مـن الأطفـال ذوي الإعاقـة العقلية البسيطة، و(٥) من الأطفال العاديين.

علمًا بان الأعمار الزمنية للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة تراوحت ما بين (٦- ٧) سنوات، ومعاملات ذكائهم تراوحت ما بين (٥٠- ٧٥).

٣- أدوات الدراسة:

تم تطبيق الأدوات التالية على عينة الدراسة وهي:

أ – مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، (إعـداد /عبـد العزيـز الشخص، ٢٠٠٦)

ب- مقياس السلوك التكيفي للأطفال، (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٨.)

ج- اختبار رسم الرجل للذكاء، (إعداد/ جود إنف هاريس)

د- مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال، (إعداد/ السيد يـس التهـامي، ٢٠٠٥، وإعادة تقنين على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بواسطة الباحث)

هـ – برنامج أنشطة اللعب، (إعداد/ الباحث)

٤- الحدود المكانية للدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة الكمال الابتدائية التابعة لإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة.

٥- الحدود الزمانية للدراسة:

استغرق تطبيق البرنامج ستة أشهر بواقع جلستين في الأسبوع.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أ-(المفاهيم الأساسية)

- تمهيد
- أولاً :مفهوم الإعاقة العقلية البسيطة.
- ثانيًا :مفهوم أنشطة اللعب.
- ثالثًا : مفهوم التفاعل الاجتماعي.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

أ- المفاهيم الأساسية

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي ثلاثة مفاهيم أساسية هي الإعاقة العقلية، وأنشطة اللعب، والتفاعل الاجتماعي.

المفهوم الأول: الإعاقة العقلية البسيطة:

تعددت التعريفات المقدَّمة للإعاقة العقلية، ويرجع ذلك إلى تعدد وجهات النظر، وإلى اختلاف المجالات والتخصصات التي اهتمت بتعريفها.

تعريف الإعاقة العقلية:

يعرض الباحث فيما يلي بعض تعريفات الإعاقة العقلية

تعريف منظمة الصحة العالمية:

تعرف منظمة الصحةالعالمية الإعاقة العقلية بأنها هي حالة من توقف، أو عدم اكتمال النمو العقلي، والذي يتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو، والتي تسهم في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية اللغوية، والحركية، والاجتماعية. ويمكن أن تكون هذه الإعاقة مصحوبة أو غير مصحوبة بإعاقات أخري، كما أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يكونون أكثر عرضة لخطر الاستغلال البدني والجنسي، كما أنهم يعانون من قُصور في السلوك التكيفي، غير أنه في البيئات المحمية الاجتماعية حيث تتوافر المساندة فإن هذا القصور قد لا يكون ظاهراً على الإطلاق والعكس صحيح. (World. H. O, 1992: 177 - 184).

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية:

تشير الإعاقة العقلية إلى نقص أساسي في جوانـب معينـة مـن الكفـاءة الشخصية تظهر من خلال أداء دون المتوسط للقدرات العقلية، مصحوبا بقصـور في المهارات التوافقية، في واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

التواصل- العناية بالنفس- المهارات الاجتماعية- الأداء الأكاديمي- الإفادة من المجتمع- المهارات العملية- قضاء وقت الفراغ- العمل- المعيشة الاستقلالية. (جمال مختار حمزة: ١٩٩٧، ٣٨٠)

تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي:

أشارت الجمعية الأمريكية للطب النفسي لتشخيص الحالة على أنها حالة إعاقة عقلية، يشترط استيفاء المحكات الآتية:

أ - أداء ذهني وظيفي دون المتوسط، ودرجة ذكاء حوالي ٧٠ فأقـل علـى اختبار ذكاء معترف به.

ب - عيوب أو جوانب قصور مصاحبة في الأداء التكيفي الحالي فـي اثنـين على الأقل من المجالات الآتية: التخاطب، استخدام إمكانيات المجتمـع، التوجيه الذاتي، المهارة الأكاديمية، العمل، السلامة، الصحة. (Harold. I, 1994: 125- 126)

مفهوم الإعاقة العقلية البسيطة:

تشير الجمعية الأمريكية للطب النفسي إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة هم فئة من الأطفال نسبتهم (٨٠%) من ذوي الإعاقة العقلية، وتتراوح معاملات ذكائهم بين (٥٠-٧٠) ويتسمون بقصور في مهاراتهم الاجتماعية، والحركية، والكلامية، وعندما يكبرون قد يعتمدون على أنفسهم اقتصاديا من خلال العمل الذي لا يتطلب مهارة فنية عالية، ولكنهم يحتاجون إلى المساندة والتوجيه، عندما يتعرضون لصعوبة ما تواجههم في حياتهم.

(Psychiatry American Association ،1994: 39-42)

تصنيف الأطفال ذوى الإعاقة العقلية:

ينطبق تعريف الإعاقة العقلية على مجموعة كبيرة من الأطفال غير المتجانسين في خصائصهم النفسية والجسمية، مما جعل الباحثين يصنفونهم إلى فئات أكثر تجانساً، ويضعون لكل فئة تعريفاً ويحددون حاجاتها، وأساليب رعايتها اجتماعيا، ونفسيا، وصحياً، وتربويا، ومهنيا.

وفيما يلي عرض لبعض تصنيفات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

التصنيفات السلوكية:

يُصنَّف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على أساس خصائصهم السلوكية الحاضر، والتي نشتقها من معاملات ذكائهم وأساليب تكيفهم الاجتماعي في البيت والمدرسة والعمل. (عبد الرحمن عيسوى، ١٩٩٦: ١٥)

تصنف الإعاقة العقلية تبعا للتصنيفات السلوكية إلى الإعاقة العقلية البسيطة، الإعاقة العقلية المتوسطة، الإعاقة العقلية الشديدة، الإعاقة العقلية العميقة (Haring & Mccorr Mick, 1986: 237)

التصنيفات الاجتماعية:

يركز هذا التصنيف على مستوى النضج الاجتماعي إلى جانب معامل الذكاء في تحديد فئات الإعاقة العقلية (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويذكر"عبد الرحمن سليمان"(٢٠٠١، الجزء الأول، ١١٩) أن التصنيفات الاجتماعية تتخذ عدة معايير أساسية لتحديد ذوي الإعاقة العقليةوفئاتهم المتنوعة تتمثل هذه المعايير في الخصائص السلوكية الاجتماعية وعدم النضج الاجتماعي ونقص الكفاءة أو الصلاحية الاجتماعية للفرد وعدم مقدرته على تفهم المواقف الاجتماعية ومسايرتها.

وتعرض"علا عبد الباقي"(١٩٩١) لأحد هذه التصنيفات كما يلي:

- ذوو أعاقة عقلية متكيفون نوعاً: ويكون معامل الذكاء ما بين (٥٠-٧٠).
- ذوو إعاقة عقلية يعتمدون على غيرهم تقريباً: ويكون معامل الذكاء ما بين(٢٥ – ٤٩).

ـ ذوو إعاقة عقلية يعتمدون على غيرهم كليًة: ويكون معامل الذكاء لهذه الفئة أقل من ٢٥.

أما التصنيف الذي يتبناه الباحث في الدراسة الحالية هو التصنيف التالي:

❋ فئة الإعاقة العقلية الخفيفة (البسيطة) Mild

وتكون نسب الذكاء لهذه الفئة بين ٥٠- ٦٨.

❋ فئة الإعاقة العقلية المتوسطة Moderate

وتكون نسب الذكاء لهذه الفئة بين ٢٥- ٤٩.

❋ فئة الإعاقة العقلية الشديدة Severe

وتكون نسب الذكاء لهذه الفئة أقل من ٢٥ درجة. (كمال مرسي، ١٩٩٩).

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

مقدمة:

هناك صعوبة كبيرة في محاولتنا التوصل إلى إطلاق حكم عام يتصف بالدقة فيما يتعلق بالسمات المميزة أو خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ذلك أن هناك مستويات مختلفة من درجة الإعاقة تتباين فيما بينها على نحو واضح. وحتى في المستوى الواحد، نجد فروقا واضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة عقليا. بل انه من المتوقع أن تكون درجة التباين بين الأطفال ذوى الإعاقة العقلية أكبر منها بين العاديين. (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١١). وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

١- الخصائص الجسمية:

لا توجد خصائص جسمية تميز حالات الإعاقة العقلية البسيطة عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين إلى حد ما في الوزن والطول والحركة والصحة العامة والبلوغ الجنسي، لذا لا يعتمد على الخصائص الجسمية في تشخيص الإعاقة العقلية؛ لأن الفروق بين معظم حالات الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين في هذه النواحي قليلة لا تفرق بينهما بشكل قاطع. وتشير الدراسات إلى أن حالات الإعاقة العقلية البسيطة تنمو جسميا مثل العاديين تقريبا في الطفولة، وتظهر عندها علامات البلوغ الحسي والجنسي في مرحلة البلوغ والمراهقة، ويكتمل عندها نمو العضلات

والعظام والطول والوزن والجنس، في حوالي سن الثامنة عشرة مثل أقرانهم العاديين، وهذا يعنى أن معظم ذوي الإعاقة العقلية يصلون إلى سن الرشد الجسمي، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي. (كمال إبراهيم مرسى، ١٩٩٦، ص ٢٧٤)

يتسم ذوو الإعاقة العقلية ببطء في النمو الجسمي بصفة عامة، وصغر الحجم والوزن عن العاديين، ونقص حجم ووزن المخ عن المتوسط، وتشوه شكل الجسم والأذنين والعينين والفم والأسنان واللسان، وتشوه الأطراف، وبطء في النمو الحركي، وتأخر الحركة واضطرابها وروتينيتها، وضعف واضطراب في النشاط الجنسي (حامد زهران، ١٩٧٨: ٤٩٨) كما تتسم هذه الفئة بالضمور، وقصر القامة، والميل إلى النحافة أحيانا، والسمنة أحيانا أخرى، وعدم التناسب بين الوزن والطول (لطفي بركات، ١٩٨٤: ١٩).

وتذكر"انتصار يونس"(١٩٧٨: ٤٥١ ـ ٤٥٢) أن شكل الوجه في معظم الحالات يكون غير طبيعي، حيث يمكن ان يكون أكبر وأصغر من المعتاد بدرجة واضحة، والأذن الخارجية مشوهة، والفم ذو شفتين ممدودتين متدليتين، والعينان مختلفتان من حيث الشكل أو اللون أو الوضع، والأسنان نموها مختل، وشكلها مشوه، إلى غير ذلك من المظاهر الجسمية. كما ترتبط الإعاقة العقلية بالتأخر الواضح في النمو الحركي الذي يتمثل في تأخر المشي وضعف كل من التوافق الحركي والتوافق العضلي، فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية لديهم اضطراب في المشي فهم غالبا ما يكونون أبطأ من العاديين، ويعانون تأخر في نموهم الجسمي والحركي.

كما يتأخر ذوو الإعاقة العقلية في التحكم في الإخراج والمشي، لكنهم يحققون نجاحا في الأعمال اليدوية قد يعادل نجاح العاديين، ويكثر احتمال إصابتهم بالأمراض أكثر من العاديين (علا عبد الباقي، ١٩٩١: ٧٢)

ولا يختلف ذوو الإعاقة العقلية عادة في مظهرهم الجسمي عن مظهر أقرانهم العاديين، وغالبا لا يتم التعرف عليهم أو تشخيصهم على أنهم من ذوى الإعاقة العقلية إلا عندما يتفاعل معهم الآخرون (كوفمان وآدمز Kauffman & Adams,1990)،(فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٠).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ينمون جسميا مثل العاديين تقريبا في الطفولة، وتظهر عندهم علامات البلوغ الجسمي والجنسي في مرحلة البلوغ والمراهقة، ويكتمل عندها نمو العضلات والعظام والطول والوزن والجنس في حوالي سن الثامنة عشر مثل أقرانهم العاديين. وهذا يعنى أن معظمهم يصلون إلى الرشد الجسمي، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٧٤).

ويذكر"عبد الرحمن سليمان"(٢٠٠١: ١٩٣) أنه لا توجد خصائص جسمية تميز حالات الإعاقة العقلية؛ فالأطفال ذوو الإعاقة العقلية يشبهون إلى حد

كبير أقرانهم العاديين في الطول والوزن والنمو الجسمي. وتشير نتائج عديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أن معدلات النمو الجسمي والحركي لدى ذوى الإعاقة العقلية البسيطة أكبر من معدلات النمو العقلي لديهم، وأن الفروق بينهم وبين أقرانهم العاديين في هذا الجانب أقل بكثير من الفروق بين الفئتين في الجانب العقلي المعرفي. إلا إن بعض الدراسات أوضحت أن هؤلاء الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في بعض الأحيان يتأخرون في بعض مظاهر النمو الحركي، مثل الجلوس والحبو والوقوف والمشي.

أما عن بدايات مظاهر النمو الحركي، فأنها تكون متأخرة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، حيث يتأخرون في القدرة على المشي والقفز والجرى (علا عبد الباقي، ١٩٩٣: ٦١) فهم متأخرون عن العاديين في نموهم الحركي، كالقدرة على السير، وتوجد فروق بينهم في المهارات الحركية المختلفة، غير أن هذه الفروق في الصفات البدنية أو الحركية كبيرة في حالات متلازمة"داون"والقماءة"القصاع"حيث يكثر بينها العيوب البدنية، ولا يصل نموها الجسمي إلى مستوى الراشدين، ويقف عند مستوى أقل بكثير من المستوى الذي يصل إليه أقرانهم (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٧٤).

وعلى الرغم من أن معدل النمو الجسمي في الطول والوزن يميل إلى الانخفاض بشكل عام، فإننا نجد أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة أقرب ما يكون من حيث أجسامهم ومظهرهم من أقرانهم العاديين. أما بالنسبة للنمو الحركي فهو بطيء بشكل عام، وقد تظل بعض المشكلات الحركية تواجههم لفترة طويلة. وفى حين يعانى معظم الأطفال ذوى الإعاقة العقلية الشديدة من صعوبات واضحة في بعض مهارات الحركة الكبيرة مثل الوقوف والمشي وضبط حركة الرأس، وأيضا في مهارات الحركة الدقيقة مثل حركة الأصابع والفكين، فإن هذه الصعوبات تقل بشكل واضح في مستوى الإعاقة العقلية البسيطة، حيث أن الأداء الحركي في هذا المستوى يقارب أداء الأطفال العاديين (نجيب خزام، ١٩٩٨: ٨١).

وقد أكدت دراسة جيمس، وسوزان James & Susan (١٩٩٥: ٢١٠) أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية لديهم تأخر واضح في النمو الحركي، وبطء في عمليات النمو بصفة عامة، ويتسمون بسلوك نمطي مثل النمطية الجسمية (هز الجسم واهتزاز العينين التلقائي).

ويتضح مما سبق، أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية يعانون من ضعف القدرة على الانتباه، والقابلية العالية للتشتت، وهذا يفسر عدم مثابرتهم، أو مواصلتهم الأداء في الموقف التعليمي إذا استغرق الموقف فترة زمنية متوسطة، أو مناسبة للعاديين. كما أن الضعف في الانتباه وضعف الذاكرة من بين الأسباب الرئيسية لضعف التعلم العارض ـ أى التعلم من الخبرة وبشكل غير مقصود) عند الأطفال

ذوي الإعاقة عقليا. وتزداد درجة ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة (خولة يحيى وماجد عبيد، ٢٠٠٥: ١٤١).

٢ـ الخصائص العقلية- المعرفية:

تعتبر الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز ذي الإعاقة العقلية عن الطفل العادي، فالطفل ذو الإعاقة العقلية لا يصل في نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه العادي الذي يماثله في العمر الزمني، كما أن معدل نموه يكون أقل من معدلات النمو العقلي للطفل العادي... وأقصى معدل للنمو العقلي لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية في رشده يتراوح ما بين ٧ سنوات إلى ١١ سنة تقريبا، ومثل هذا المستوى لا يؤهله للتحصيل الدراسي إلى أكثر من الصف الخامس (غالبا) مهما بلغ من العمر، ومهما تعرض لمثيرات وبرامج تربوية. (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ، ١٩٨٥: ٧٤).

كما إن ذوى الإعاقة العقلية لديهم ضعف في القدرات المعرفية تظهر في عدم قدراتهم على الإفادة من التعليم بالمدارس العادية، وفى بطء الفهم وضحالة أفكارهم وعدم ترابطها، وعدم انسجامها، وفى أخطائهم الواضحة في الإدراك والفهم والاستنتاج، وعدم قدرتهم على تمييز الخطأ والصواب، وقصور قدرتهم على أداء الأعمال التي تساعدهم على كسب عيشهم وحاجاتهم المستمرة إلى رعاية غيرهم لهم (محمد خليفة، ١٩٧٨: ١٢٥).

وتتضح أوجه القصور والنقص فى الجوانب العقلية المعرفية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية فيما يلى:

١ـ القصور فى الانتباه: يصعب على ذوى الإعاقة العقلية الانتباه لموضوع معين فترة طويلة من الزمن، فالطفل ذو الإعاقة العقلية لا يستطيع تركيز انتباهه فى نشاط معين بالدرجة التى يستطيعها الطفل العادى، وسرعان ما يشرد، لذلك لا يستطيع فهم المواقف التى تتطلب المتابعة والتركيز (إبراهيم محمود، ١٩٨٥: ٢٤٩) فهو ينتبه لشئ واحد لمدة محدودة وقصيرة، ويشتت انتباهه بسرعة، وتمر به أشياء كثيرة لا ينتبه لها من تلقاء نفسه، لأن مثيرات الانتباه الداخلية لديه ضعيفة، ويحتاج الى ما يثير انتباهه من الخارج والى من ينبهه الى ما يدور حوله. ويشده إلى الموضوع الأساسى (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٠).

ويتفق كل من (لطفى بركات، ١٩٨٤: ١٩)، (عبد المطلب القريطى، ١٩٩٦)، و"رشا محمد"(١٩٩٩)، و"محمد النجار"(٢٠٠٠) و"السيد عبد النبى (٢٠٠٤) على وجود مشكلات عديدة فى الانتباه لدى ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، تتمثل فى قصور قدرتهم على الانتباه لفترات طويلة، حيث أنهم لا ينتبهون إلا لعدد قليل من أبعاد المهمة أو المواقف الذى يمرون به، كما أنهم يعانون من تشتت الانتباه

وقصر مداه مقارنة بالعاديين، وتمر بهم أشياء لا ينتبهون إليها بسهولة، ويحتاجون إلى محفزات خارجية لإثارة انتباههم، أى أن انتباههم محدود فى المدة والمدى.

وعلى الرغم من هذا الاتفاق بين معظم الباحثين على ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، يمكن استخلاص بعض الإرشادات التى يمكن اتباعها للحد من مشكلات ضعف الانتباه لديهم، وتتمثل هذه الإرشادات فيما يلى:

توفير جو هادئ فى أثناء أداء المهام، واستخدام مثيرات مناسبة.

الاستعانة بالصور والأشكال للمساعدة على التوضيح وجذب الانتباه.

خفض عوامل التشتت، وخاصة فى المراحل الأولى من تعلم المهمة.

ترتيب المهام بدءا من السهل الى الصعب.

تشجيع الطفل على الاندماج مع الجماعة وعدم انعزاله عنهم حتى لايحجم عن المشاركة، ويصرف انتباهه عن المهام المطلوبة (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩: ٢٧).

<u>٢- قصور في القدرة على التذكر:</u>

من الخصائص العقلية التي يتصف بها ذوو الإعاقة العقلية أنهم سريعو النسيان، لأنهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحاسية بعد جهد جهيد في تعلمها، فإذا طلب المعلم من التلميذ ذي الإعاقة العقلية إعادة مجموعة من الكلمات أو الصور أو الخبرات التي تعلمها منذ قليل، يجده نسى معظمها، ويبدو كأنه لم يتعلمها، وهذا ما يجعلهم في حاجة دائمة لإعادة تعلم ما تعلموه سابقاً. (Schuitz,1983: 306).

وقد يرجع السبب في ضعف القدرة على التذكر لدى ذوى الإعاقة العقلية إلى القصور في الذاكرتين القصيرة الأمد والبعيدة الأمد؛ لأنهم لا يتقنون ما تعلموه، ولا يحتفظون في ذاكرتهم لمدة طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة بعد مجهود كبير في تعلمها.

ويجعلهم ذلك في حاجة مستمرة لإعادة وتكرار ما تعلموه من جديد (السيد عبد النبي، ٢٠٠٤: ٤٦).

ويشير"فاروق صادق"(١٩٨٢: ٢٤٢) أن"هيبر وزملاءه",Heber et al. أجروا سلسلة من البحوث والدراسات، للكشف عن العوامل التى تؤثر فى عمليتى

التذكر لدى الأطفال ذوي الإعاقة عقليا، ومقارنتهم مع العاديين، وقد استخلص هيبر وزملاءه من نتائج هذه البحوث ما يلي:

- أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يقعون فى مرتبة أقل من الأطفال العاديين فى التذكر المباشر (الفوري)، وأن الحال ليست كذلك فى التذكر غير المباشر.
- أن الفرق يتلاشى بين المجموعتين فى التذكر غير المباشر، إذا قيس بالنسبة للمادة الأصلية فى الموقف التعليمي.
- إن التكرار بعد تمام التعلم Learning Over يفيد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بوجه عام، لكنه يشتت انتباه الأطفال العاديين مما يؤثر على ما تعلموه بالفعل.
- تؤثر صعوبة المادة وطولها على نتائج التعلم بصورة واضحة.
- يكون للتعزيز أثره الإيجابى فى نتائج التعلم.

ونظرا لضعف الانتباه ومحدودية مجال الإدراك لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية، فإنه يعانى من ضعف الذاكرة وانخفاض القدرة على استرجاع ما تعلمه وما مر به من خبرات. ويظهر الجانب الأكبر من هذا القصور في ضعف الذاكرة قصيرة الأمد، وبالرغم من ذلك، فإن هناك بعض الاستراتيجيات المستخدمة في تنشيط الذاكرة، وفى مواقف التعلم المختلفة، والتي يمكن الاستفادة منها في الحد من آثار قصور الذاكرة لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، ومنها:

أ- إستراتيجية التكرار:

وتقوم على تكرار المعلومات والخبرات المقدمة للطفل، مثل تكرار الكلمات والأعداد والنصائح والإرشادات. مع الأخذ في الاعتبار عدم الوصول بالطفل إلى حالة من الملل نتيجة تكرار نفس الشيء أو الخبرة بصورة تزيد عن الحد المناسب، مما يؤدى إلى عزوف الطفل وعدم استجابته.

ب- إستراتيجية التجميع:

وتأخذ هذه الإستراتيجية عديد من الأشكال مثل التجميع المكاني، والتشابه الطبيعي، والتصنيف، وتستخدم الأشكال المختلفة لإستراتيجية التجميع بهدف تنظيم المعلومات وتنسيقها بصورة تجعل من السهل تعلمها لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية، مما يسهم في تحسين قدرته على تذكرها (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩: ٢٧ ـ ٢٨).

٣ـ قصور فى القدرة على الإدراك:

يعاني الطفل ذو الإعاقة العقلية من قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر لديه، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها،وينسى خبراته السابقة لها فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق، أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها (كمال مرسى،٢٨١:١٩٩٦).

كما أن من أهم السمات العقلية للطفل ذي الإعاقة العقلية عدم إدراكه العلاقات بين الأشياء،وعدم القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة بشكل جيد (عبد المؤمن حسين،١٩٨٦: ٤٢).

ويذكر فاروق صادق (١٩٨٢: ٢٧٣) أن ذوى الإعاقة العقلية يعجزون عن تمييز الألوان والأحجام رغم سلامة عملية الإبصار لديهم، ويرجع ذلك لقصور قدراتهم العقلية.

كما أشار"سعيد العزة"(٢٠٠١: ٢٧) أن من أهم الخصائص المعرفية التي يتسم بها معظم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ضعف الإدراك، وضعف التخيل،وضعف التفكير، وضعف القدرة على الفهم،وضعف القدرة على التركيز، وتكون نتيجة ذلك ضعف في مستوى التحصيل ونقص في المعلومات والخبرات لدى هؤلاء الأطفال.

ومن جهة أخرى برهنت عديد من الدراسات التجريبية على محدودية مجال الإدراك البصرى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ومن المرجح أن هذا يعد سمة لجميع أنواع الإدراك الأخرى لديهم، وتقترن محدودية مجال الإدراك بضآلة حجم الموضوع المدرك، وهذا ما يجعل البعض يعتقد أن قطاعا من الواقع ملئ بالموارد والمثيرات يبدو للطفل ذي الإعاقة العقلية قليل الموارد والمثيرات نظرا لعلاقة التأثير بين كل من الانتباه والإدراك، فإن محدودية الإدراك تعرقل توجه الطفل ذي الإعاقة العقلية للموضوعات أو المواقف غير المألوفة، في حين نجد الطفل العادي يتابع ما يجرى حوله وينتبه إلى المواقف، ولا يستطيع الطفل ذي الإعاقة العقلية أن يدرك مغزى ما يدور حوله، وكثيرا ما يبدو عاجزا عن التوجه، كما يتسم الإدراك لديه بالتفرقة الشديدة، فقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى انه يميز الموضوعات المتشابهة بشكل خاطئ لدى تعرفه عليها (آمال باظه، ٢٠٠٩: ٦٠ـ ٦١).

٤ـ قصور فى القدرة على التفكير المجرد وتكوين المفاهيم:

يتصف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية بقصور قدرتهم على التفكير المجرد، فهم لا يستطيعون استخدام المجردات في تفكيرهم، ويلجأون دائما إلى استخدام المحسوسات، وعندما يكونون مفاهيم معينة، فأنهم لا يستطيعون إدراك هذه المفاهيم إدراكا مجردا (عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، ١٩٨٥: ٧٠).

ويؤدى قصور ذاكرة الطفل ذي الإعاقة العقلية وضعف قدراته على اكتساب المفاهيم وتكوين الصورة الذهنية والحركية إلى أن تفكير هذا الطفل ينمو بمعدلات قليلة. ويتوقف تفكير الطفل ذى الإعاقة العقلية عند مستوى التفكير البسيط واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية. ويظل غالبا عند مستوى الأشياء المحسوسة، ولا يرتقى إلى مستوى المجردات وفهم القوانين بسهولة (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٢).

ويتفق "سعد جلال" (١٩٨٥: ٦٦١)، و"محمد عبد المؤمن" (١٩٨٦: ١٤١) على أن ذوى الإعاقة العقلية يوصفون بعدم قدرتهم على التفكير المجرد، وتكون القدرة على الربط وإدراك العلاقة بين الأشياء لديهم قاصرة إلى حد كبير.

بالإضافة إلى أن الطفل ذى الإعاقة العقلية لا يبسط المفاهيم بنفسه، لأنه لا يستطيع استخدام المجردات في تفكيره، ويميل إلى استخدام الأشياء الحسية، ويبتعد عن الإدراك الشكلي أو التركيبي أو الوظيفي للأشياء والمواد (السيد عبد النبي، ٢٠٠٤: ٤٧).

كما أكد عدد من الدراسات على أن ذوى الإعاقة العقلية لديهم قصور في التفكير المجرد، ويستخدمون الصور الذهنية الحسية والتفكير العيانى (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٤٧) حيث يتسم هؤلاء الأطفال بأن لديهم قصور في فهم الرموز المعنوية، وبالتالي لديهم قصور في القدرة على التعميم، حيث أنهم قادرون فقط على الاستجابة للمثيرات الحسية والملموسة، ويرتبط القصور في عملية تكوين المفاهيم لديهم بالقصور في قدراتهم على التعميم (عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦: ٤٢).

<u>٥ ـ قصور القدرة على التعميم لدي ذوى الإعاقة العقلية:</u>

يصعب نقل الخبرات التي تعلمها الطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة في أحد المواقف إلي مواقف أخرى، في حين أن الطفل العادي يقوم بتعميم المهارات والخبرات التي تعلمها بصورة تلقائية إلي مواقف أخرى مشابهة. وقد يرجع القصور في القدرة على التعميم إلي قصور الطفل ذى الإعاقة العقلية في الانتباه والتذكر، وقد يرجع أيضا إلي حاجته إلي المثيرات والأشياء الحسية في كل مرة حتى يظهر الاستجابات المطلوبة (أحمد جاد الموالي، ٢٠٠٩: ٢٩).

ويواجه الأطفال ذوو الإعاقة العقلية صعوبات جمة في تنمية التعميمات وفي نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر، وفي استخدام ما سبق تعلمه من قبل من معلومات ومهارات سواء في مواقف جديدة مشابهة لمواقف التعلم السابق، أو في مواقف مختلفة عن تلك التي سبق لهم التدرب عليها. (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١: ٢١٥).

ويتفق عديد من الباحثين (عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، ١٩٨٥: ٧٠) (عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦: ٤٢)، (كمال مرسي،١٩٩٩: ٢٨٢) على أن القصور في القدرة على التجريد وعلي فهم المجرد أحد الأسباب الرئيسة في قصور

القدرة على التعميم ، فالطفل ذي الإعاقة العقلية لا يدرك المعلومة أو الخبرة بالصورة المجردة وإنما يدركها من خلال الموقف المحدد و عن طريق الاستعانة بعديد من الأشياء الحسية و المادية، وإذا ما تعرض لنفس الموقف مع قليل من الاختلاف فقد لا يبدى نفس الاستجابات نتيجة هذا الاختلاف (أحمد جاد المولي، ٢٠٠٩: ٢٩-٣٠).

٦- قصور في القدرات اللغوية لدى ذوى الإعاقة العقلية البسيطة:

يتفق كل من "عبد السلام عبد الغفار" و"يوسف الشيخ" (١٩٦٦)، و"القريوتي" و"السرطاوى" و"الصمادى" (١٩٩٥)، و"عبد المطلب القريطي" (١٩٩٦) على وجود قصور وتأخر في النمو اللغوي لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، كما أنهم أبطأ من الأطفال العاديين في اكتسابهم اللغة.

وتعتبر المشكلات المرتبطة بالجوانب اللغوية مظهرا مميزا للإعاقة العقلية،وعلي ذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوي الأداء اللغوي لذوى الإعاقة العقلية اقل بكثير من مستوي الأداء اللغوى للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني. وتتنوع مظاهر هذا القصور في القدرات اللغوية ما بين التأخر في الكلام و ضعف القدرة التعبيرية، وبعض عيوب الكلام، ونظراً لارتباط النمو اللغوى بدرجة الإعاقة لدى هؤلاء الأطفال فإن كثيراً من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة يطورون قدرتهم اللغوية على الكلام بحيث تصل إلي الكلام العادى (فاروق الروسان ١٩٩٨: ١٠٣).

وهناك كثير من الدراسات المعاصرة التي ركزت على تنمية المهارات اللغوية لدي ذوى الإعاقة العقلية البسيطة من خلال البرامج التربوية المختلفة، مثل دراسة"إيمان فراج"(٢٠٠٣) حول تنمية المهارات اللغوية باستخدام برامج الكمبيوتر، ودراسة"سوزان العيسوى"(٢٠٠٤) حول توظيف مسرحة المناهج في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، ودراسات أخرى عديدة أكدت إمكانية تحسين المهارات اللغوية لدي الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة إذا ما أحسنا اختيار البرامج المناسبة، وإذا كان التدخل معهم مبكرًا بما يكفي للاستفادة من تلك البرامج (أحمد جاد المولي، ٢٠٠٩: ٣٠- ٣١).

٣- الخصائص الشخصية- والانفعالية:

يتسم ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بالعدوان، والانسحاب والتردد، والسلوك التكرارى (عبد السلام عبدالغفار، يوسف الشيخ، ١٩٨٥: ٦١)، (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦: ١٤١).

وتصف بعض المراجع العلمية ذوى الإعاقة العقلية بالسلبية والقلق والاندفاعية وسرعة الاستهواء، والتأخر في النضوج الاجتماعي والانفعالي، وعدم المثابرة، والجمود، وعدم الواقعية في فهم الذات، وقد فسر الباحثون وجود هذه الصفات عند ذوى الإعاقة العقلية بتفسيرين: الأول أرجعها إلى عوامل فطرية في

تكوينهم النفسي، وأرجعها الآخر إلى عوامل بيئية في تنشئة ذوى الإعاقة العقلية في البيت والمدرسة والمجتمع (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٩٢).

ومن ناحية أخرى أشار بعض الباحثين إلى انتشار عديد من الصفات لدى هؤلاء الأطفال مثل الجمود، واللامبالاة،والحركة المفرطة، والتمرد، وسوء التكيف، مما يؤدى إلى ابتعاد الآخرين عنهم، وتكوين الاتجاهات السلبية نحوهم، فيحرمون القدر اللازم من التفاعل الاجتماعي، فضلاً عن المواقف الإحباطية التي يتعرضون لها يومياً (عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ ١٩٦٦: ٦٩ ـ ٧٠)، (محمد عبد المؤمن، ١٩٨٦: ١٤١ ـ ١٤٢).

ويتضح ذلك مما يلي:

(١) السلوك الانسحابى:

يرى"هيبر" Heber أن الطفل ذى الإعاقة العقلية يفشل في التوصل إلى أهدافه بسبب قدرته العقلية المحدودة، إذا ما قورن بأقرانه العاديين، فهو يقابل كثيراً من مواقف الفشل، وقليلاً من مواقف النجاح بصورة مستمرة (فاروق صادق، ١٩٨٢: ١٩٠).

ويميل بعض هؤلاء الأطفال إلى الانعزال والانطواء وعدم مشاركة الآخرين في علاقات اجتماعية، وعلى الأخص مع من هم خارج النطاق الأسرى، وذلك نظراً لما يشعرون به من إحساس بالدونية، وانخفاض التوقعات الاجتماعية منه ومعاملة الآخرين لهم على أنهم أناس مختلفين (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٣٥٢).

(٢) السلوك العدوانى: Aggression behavior

قد يميل بعض الأطفال ذوى الإعاقة العقلية إلى إظهار سلوكيات عدوانية مع أقرانهم العاديين، وذلك بسبب الاتجاهات السالبة للآخرين نحو الإعاقة العقلية، أو مع أنفسهم، أو نحو الأشياء التي توجد حولهم، وذلك إذا ما تكررت محاولات الفشل والإحباط من تلك الأشياء المحيطة بهم (مكي مغربي، ٢٠١٠: ٦٧).

(٣) الشعور بالقلق: Anxiety

أكدت بعض الدراسات أن الأفراد ذوى الإعاقة العقلية أكثر قلقا من أقرانهم العاديين نتيجة الإحباط والفشل في بعض مواقف تهديد وتقدير الذات، كدراسة"ماكميلان"(١٩٨٢) لذلك يلجأ ذوو الإعاقة العقلية إلى الحيل الدفاعية التي تمكنهم من مواجهة التهديد.

كما أن تعرض ذوو الإعاقة العقلية للفشل والإحباط يجعلهم أكثر سلبية، وأن إيداعهم في مؤسسات اجتماعية يجعلهم أكثر طاعة وخضوعا،ويضعف رغبتهم في إثبات كفاءتهم، (كمال مرسى، ١٩٨١: ٣١٥).

بالإضافة إلى أن بعض الباحثين على سبيل المثال (صالح هارون، ١٩٨٥) وجد أن درجات الأفراد ذوى الإعاقة العقلية أكثر ارتفاعا من درجات أقرانهم العاديين على مقياس القلق العام و"كمال مرسى (١٩٨٠)"الذى كشفت دراسة له عن أن هؤلاء الأطفال كانوا أكثر ارتفاعا في نسبة القلق نتيجة خبرات الفشل الكثيرة والإحباط.

<u>(٤) التردد:</u>

قد يظهر الطفل ذو الإعاقة العقلية ترددا عند البدء في عمل جديد أو عند الانتقال من خطوة إلى خطوة في بعض الأعمال التي يقوم بها (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٤٩).

<u>(٥) النشاط الزائد:</u>

لا يكف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية الذين يعانون تلفا في الجهاز العصبي المركزى عن الحركة المستمرة، حيث لا يمكنهم الاستقرار في مكان دون غيره (عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، ١٩٨٥)، فيحتاج الأطفال ذوو النشاط الزائد إلى المراقبة ليلاً ونهاراً (ضياء منير، ١٩٨٧: ٥٦).

<u>(٦) الجمود:</u>

يتسم سلوك ذوى الإعاقة العقلية بالجمود، وخاصة الذين يعانون من تلف في المخ، حيث يظهرون ميلا إلى القيام بالأعمال الروتينية على نحو متكرر وبلا ملل (سعد جلال، ١٩٨٥: ٦٦١).

<u>(٧) تدنى تقدير الذات:</u>

يتسم سلوك الطفل ذي الإعاقة العقلية بالتردد والتكرار، وأنه من الصعب أن نحصل على استجابة منه إلا بعد أن نشعره بالأمن و الطمأنينة (عبد السلام عبد الغفار، ويوسف الشيخ، ١٩٨٥: ٧١).

ويرجع الشعور بعدم الكفاءة وأنه عديم القيمة لا وزن له عند الطفل ذي الإعاقة العقلية بسبب الفشل الذي يمر به ونظرة الآخرين إليه (صالح هارون١٩٨١: ٦٠).

<u>(٨) تدنى مفهوم الذات:</u>

أكدت دراسة"جونسون"Johnson (١٩٩٠) أن مفهوم الذات عند الطفل ذى الإعاقة العقلية أكثر سلبية ولديه درجة عالية من الخوف لأنهم يحسون بأنهم مقبولين من أقرانهم.

ويضيف"عبد الرحمن سليمان"(٢٠٠١: ١٩٩) استخلاصاً مهماً من واقع الكتابات السابقة في مجال خصائص ذوى الإعاقة العقلية، فيذكر أنه فيما يتعلق بالخصائص الانفعالية لدى الطفل ذى الإعاقة العقلية، فإنه يمكن تفسير هذه الخصائص في ضوء خاصية أساسية هي"توقع الفشل"والتي تعزى إليها أوجه القصور الأخرى، والتي تتمثل في نقص الدافعية، وعدم القدرة على تحمل الإحباط، وانخفاض مفهوم الذات. فتوقع الفشل يأتي غالبا نتيجة لخبرات الطفل الطويلة مع الفشل. وفي هذا السياق يفترض أنه يمكن التغلب على بعض أوجه القصور لدى الطفل، بتوفير بيئة مشجعة، يخبر فيها النجاح، والتقدير الصحيح لقدراته.

٤- الخصائص الاجتماعية:

يذكر"أندرسون"و"كندى"Andreson & kendy أن ذوى الإعاقة العقلية يبادؤن الأفراد الآخرون في تكوين علاقات معهم ، غير أنهم أنانيون - ويحبون أنفسهم ويحبون أن يهتم بهم الآخرون، ولا يتحملون مسؤولية عمل ما، ولا يوفون بوعودهم، ولا يشعرون بولاء للجماعة، ولا يحترمون العادات والتقاليد السائدة فيها، وهم متقلبون (مزاجياً)، مطيعون أحياناً (عوض فرج، ولطفي بركات، ١٩٧١:٦٠) ويتفق مع هذا الرأى"سليمان الريحاني"(١٩٨١:٨١) في أن ذوى الإعاقة العقلية لا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ويشير"محمد النجار"(٢٠٠٠: ٤١) إلي أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة أقل كفاءة في التعامل مع المواقف الاجتماعية مقارنة بالعاديين، ولكنهم يتمتعون بدرجة معقولة من التكيف الاجتماعي، ويمكنهم تحقيق قدر مناسب من الاستقلالية الاجتماعية، بحيث يعتمد الطفل على نفسه.

وتتطور المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية ببطء، وبالتالي يكونوا أقل قدرة على التصرف الملائم في عديد من المواقف الاجتماعية، كما أن الإعاقة العقلية تؤثر على النضج الاجتماعي للطفل ذى الإعاقة العقلية، حيث لا يدرك كيفية إخضاع رغباته لحاجات الجماعة، بل إن كل ما يهمه هو أن يشبع رغباته، بالإضافة إلي أن ذى الإعاقة العقلية لا يستطيع التفاعل مع أفراد مجتمعه بنجاح، ويميل إلي الانسحاب والانزواء من المجتمع (سعيد السعيد وآخرون ٢٠٠٦: ٦٩).

ويؤكد"هانزلك"و"ستيفنسون"Hanzlik & Stevenson (١٩٨٦: ٥١٣) في دراستهما عن خصائص ذوى الإعاقة العقلية أنهم أكثر مسايرة وليناً من الأطفال العاديين، فهم يستسلمون للمواقف التي تواجههم.

ويذكر"خليل معوض"(١٩٩٤: ٢١٦) أن ذوى الإعاقة العقلية البسيطة لديهم القدرة على القيام ببعض الأعمال البسيطة، وكذلك يذكر"فاروق صادق"(١٩٧٤: ٣٣١) أنه يمكنهم النجاح نسبياً في تكيفهم الاجتماعي.

كما يذكر"أحمد عبد الرحمن" (١٩٩٣: ٣٥) أن قصور القدرة على التوافق الاجتماعي لدى ذوى الإعاقة العقلية يزكيه عوامل ذاتية نابعة من قصور القدرات العقلية.

احتياجات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة:

الأسرة لها الدور الأكبر وهى المسؤولة عن توفير وتلبية احتياجات الطفل ذي الإعاقة العقلية التي تتضمن الحاجات البدنية، والحاجات العقلية المعرفية، والحاجات التعليمية، والحاجات الترويحية، وتتشابه بعض الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية مع حاجات العاديين، ويسعى الإنسان إلى إشباع حاجات الطعام والشراب والنوم والراحة والجنس، والأمن، والطمأنينة، والانتماء، والكفاءة، والسيادة، والحب، فيجب إلا نهمل هذه الاحتياجات لدى الطفل ذى الإعاقة العقلية، حتى لا يصاب بالإحباط... وقد كشفت بعض الدراسات عن وجود فروق بين ذوى الإعاقة العقلية والعاديين في حاجاتهم النفسية والاجتماعية (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٥١)، وبالتالي حاجاتهم التعليمية والتربوية، ومن حاجات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية ما يلي:

أولاً: احتياجات الطفل المعوق عقليا داخل الأسرة:

تمثل الأسرة البوتقة الأولى التي يعتمد عليها الطفل ذي الإعاقة العقلية في إشباع حاجاته، وتتمثل أهم حاجات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية داخل الأسرة فيما يلي:

(١) الحاجة[١] إلى التواصل:

يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية إلى رسائل واضحة، ودقيقة ومفهومة. وهم بوسعهم أن يدركوا عندما تكون الأشياء خاطئة، أو عندما تعرض عليهم أنصاف الحقائق وهم بشكل أكبر من غيرهم يجب أن يكونوا قادرين على التعامل مع جوانب القصور لديهم. والبعض يحتاج إلى أن يعرف ما هى جوانب القصور لديه ؟ وكيف تؤثر هذه الجوانب على حياتهم. كذلك يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية أن يعرفوا كيف يستمتعون بحياتهم على أفضل وجه ؟ وكيف يصلون إلى أقصى طاقاتهم في حياة لها معنى.

إن بعض الآباء وكذلك بعض المتخصصين يقللون من أهمية مشاعر الأطفال، بمعنى أنهم لا يأخذونها في اعتبارهم بشكل مناسب ـ لكن في الواقع فإن مشاعر الطفل لها أهمية، ولها أيضا مصداقية شأنها شأن مشاعر الكبار. وعند اتخاذ قرارات فإن الآباء والمتخصصين لا يشركون الطفل ذي الإعاقة العقلية في هذه العملية، رغم أن القرارات خاصة بشأن من شئونه ـ وفى بعض الأحيان يتحدث الكبار عن الطفل بطريقة غير مناسبة قد تجرح مشاعره وتؤذيها، وذلك في حضوره كما لو كان هذا الطفل لا يسمع ولا يفهم ما يقال أمامه، وهذا خطأ ينبغي على الآباء وسائر أفراد الأسرة وكذلك المتخصصين أن يتفادوه.

إن الطفل ذي الإعاقة العقلية يحتاج إلى أن تصله رسائل (تعبيرات) مباشرة ومتطابقة من الآخرين فيما يخص مشاعرهم نحوه. ولأن الطفل ذي الإعاقة العقلية يكون محدودا في فهمه للجوانب التجريدية، لذا يكون من الصعب عليه أن يلتقط التلميحات أو التعبيرات الدقيقة غير المباشرة والمعاملات الصامتة، وإذا صدر من الطفل سلوك خاص غير مقبول فإن على الوالدين أو المختص أن يعرف الطفل به، وكذلك لماذا يعتبر سلوك غير مناسب أو غير مقبول؟ وماذا يمكن أن نعمله لتصحيحه ؟ ولا يفيد أن نغلف الطفل أو نحميه في مثل هذه الجوانب، فإن ذلك قد يضر بنمو الطفل.

(٢) الحاجـة إلـى التقبل:

إن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية شأنهم شأن سائر البشر. والحاجة إلى التقبل تعتبر واحدة من الحاجات الأساسية لكل البشر، ولا يختلف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية عن أي إنسان آخر في هذا الجانب. وهم بحاجة إلى أن يتقبلهم الآخرون كأشخاص لهم قيمة، وكذلك أن يتقبلوا هم أيضا أنفسهم.

---

[1] الحاجة Need: هى الشعور بالاحتياج والعوز إلى شئ ما، بحيث يدفع هذا الشعور الكـائن الحـى إلـى الحصول على ما يفتقد. وفى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة يختلف معنى الحاجة إلى حد كبير بحيث يمكـن القول أن هؤلاء الأفراد ينتظرون من آخرين متخصصين أن يلبوا لهم احتياجاتهم فى ضوء ما تبقى لديهم من قدرات ومهارات.

إن فقدان الآباء لتقديرهم لذاتهم ومشاعر عدم الملاءمة والاكتئاب التي تعمهم، يمكن أن تجعل حبهم للطفل ذي الإعاقة العقلية أمراً صعباً. كذلك فإن ما يصاحب الإعاقة العقلية من عيوب أخرى في بعض الأحيان، مثل التشوهات البدنية، والشلل المخي، وعيوب الإبصار أو نقص الاستجابة، تعوق الارتباط الأبوي السوي مع الطفل. وتكون الآثار على الطفل كبيرة، حيث يحاول أن يجد شخصا ما يستطيع أن يتطابق معه - أى يتخذه قدوه. ويحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية أن تتاح لهم نماذج طيبة (يقتدون بها)، ويمكن أن يساعد المتخصصون فى تقديم هذه النماذج. كما يمكن للمتخصصين عن طريق التعرف على الجوانب الإيجابية لدى الطفل ذى الإعاقة العقلية أن يبرزوها أمام الآباء، وأن يساعدوهم على تقبل الطفل وتقدير قيمته.

كما يرى الباحثون والعلماء ضرورة احتواء الطفل، وإشعاره بالتقبل من الآخرين، وأول من يستقبل الطفل عند دخوله إلى الحياة، الأسرة، وتحديداً أمه أقرب الناس إليه، وأكثرهم رعاية، وقرباً منه فى مرحلة المهد، ولذلك فمن الضرورى أن يشعر بهذا الحب، وهو ما يؤثر على استقراره النفسى. وقد أشار بعض الباحثين إلى أن الطريقة التى تحمل بها الأم وليدها، ترسل رسالة إلى الطفل أنه طفل مرغوب فيه، ومحبوب.

ولما كانت بعض الأمهات تعمم اتجاهاتها السلبية نحو الإعاقة إلى الطفل المعوق نفسه، فإن هذا الاتجاه السلبى المعمم يصل إلى الطفل من خلال طريقة الأم فى حمله أثناء إرضاعه وتنظيفه. ويكون لهذا الاتجاه آثاره السلبية الوخيمة على شعور الطفل بالطمأنينة والتقبل. والطفل المعوق فى حاجة أيضاً إلى التقبل من الكبار المحيطين، ومن أقرانه، فالشعور بالحب والتقبل يدعمان الطفل المعوق، وإذا فقد الطفل هذا الشعور، فإنه يفقد الأمن والاستقرار النفسى (علاء كفافى وآخرون، ٢٠٠٩: ٩٤).

(٣) الحاجة إلى حرية النمو:

لكل طفل ذى إعاقة عقلية مهما كانت درجة إعاقته القدرة على أن يكبر وينمو. ويمكن لآباء الأطفال ذوى الإعاقة العقلية أن يهيئوا لهم البيئات الخصبة والمناخ الملائم لتحقيق النمو إلى أقصى درجاته. وما لم تتح للطفل ذي الإعاقة العقلية العديد من الخبرات التي تساعده على التعلم، فإن توافقه التعليمي قد يحجب. وفى بعض الأحيان نجد آباء الأطفال ذوى الإعاقة العقلية لديهم حساسية كبيرة وشعور بالحرج من أن يصحبوا طفلهم ذي الإعاقة العقلية إلى الأماكن العامة، حيث يمكن أن تتابع نظرات الناس الطفل وتصرفاته، ولكن ما ينبغي على الآباء أن يعرفوه، انه ما لم يزر الطفل حديقة الحيوان، ويركب الحافلات والقطارات، ويدخل إلى المطاعم، فإننا بذلك نحرمه من التعرض لخبرات مهمة ينبغي أن يحصل عليها؛ لتحقيق أفضل نمو اجتماعي. وحيث يحتاج الطفل ذي الإعاقة العقلية أن يتعلم من الجوانب العيانية أكثر من اعتماده على التخيل أو التجريد.

(٤) الحاجة إلى الأمن والإشراف:

يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية إلى الشعور بالأمان العاطفي بمعنى أنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذواتهم، وأنهم موضع حب وإعزاز من الآخرين (كمال دسوقي، ١٩٨٥: ١٣٧). ولذلك يتوجب على المعلم أن يوفر بيئة صفية آمنة لهؤلاء الأطفال حتى يتمكنوا من التعلم المناسب (يزيد الناصر، ٢٠١٠: ٣٢).

ويستطيع هؤلاء الأطفال أن يتعلموا كيف يتواصلون مع الآخرين، وأن يحافظوا على الحقوق إذا أحسنا تنشئتهم ورعايتهم، فهم في حاجة إلى الإشراف والرعاية والمساندة طوال حياتهم، وتوجد هناك عوامل كثيرة تؤدى إلى عدم أمن الفرد منها النقد والعقاب والنبذ والتهديد (محمد الهابط، ١٩٨٥: ١٩).

لذلك يجب مراعاة إشباع حاجة هؤلاء الأطفال إلى الأمن والإشراف، وعدم تعريضهم للنبذ أو التهديد أو الإهمال.

(٥) الحاجة إلى العلاقة الطبيعية بالأسرة والتقدير:

يحتاج الطفل ذى الإعاقة العقلية إلى الحب، فهو الغذاء الذي تنمو عليه شخصيته، فشعوره بالحب والدفء والحنان من الوالدين وأخوته يدفعه إلى تحسين سلوكه، وينمى ثقته بنفسه، وشعوره بالانتماء إلى أسرته من الحاجات الأساسية لنموه النفسي والاجتماعي، كما أن الطفل ذي الإعاقة العقلية يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار. فإشباع الحاجات الأولية في السنوات الخمس الأولى من عمره مثل الطعام والشراب والنظافة والحنان والحب يشعره بعدم الإحباط (فتحي عبد الرحيم، ١٩٨١: ٩٩)، (رسمي عبد الملك، ١٩٩٤: ٢٥).

ويحتاج الطفل ذي الإعاقة العقلية أيضاً، مثله مثل أي طفل عادى إلى أن ينتمي إلى أسرة ترعاه، وتلبى احتياجاته، مما يدفعه إلى تحسين سلوكياته، وهو بحاجة إلى أن ينتمي إلى جماعة من الأصدقاء، وبحاجة أن ننمى لديه الانتماء إلى الدين والوطن (يزيد الناصر، ٢٠١٠: ٣٢).

بالإضافة إلى إن إحساس الطفل ذي الإعاقة العقلية بتقدير الآخرين له (وخاصة أفراد أسرته) يؤدى إلى ارتفاع تقديره لنفسه، وبالتالي إحساسه بالطمأنينة، أما إذا حرم الطفل ذى الإعاقة العقلية من التقدير، يلجأ إلى الانحراف السلوكي، ويتمثل ذلك في العدوان لإشباع حاجته إلى التقدير، كما أنه يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار، وشعوره بأنه مرغوب فيه (محمد الهابط، ١٩٨٥: ١٩٣).

وعلى الآباء والمربين والقائمين برعاية هؤلاء الأطفال توفير مناخ يشعر فيه الأطفال ذوى الإعاقة العقلية بالحب والحنان ودفء العلاقات، مما يشبع حاجاتهم إلى تكوين علاقات طبيعية مع المحيطين بهم، وفى مقدمتهم أفراد أسرهم.

يمكن القول إذن أن الشعور بالتقدير والقبول من الآخرين حاجة أساسية يحتاج إليها الطفل المعوق العقلية فيما يقوم به من أعمال، ويمكن تحقيق ذلك من خلال عبارات التشجيع لما يؤديه الطفل حتى ولو كان شيئاً بسيطاً؛ لأن ذلك يشجعه على أداء الأعمال الأخرى. ويجب أن نقيس هذا العمل بعين الطفل وبارتباطه بحاجته إلى النجاح والتقدير. فالمعتاد أن الطفل المعوق العقلية يحصل على قدر قليل من التقدير، أو لا يحصل عليه كلية. بل يحدث فى كثير من الحالات أن يكون هدفاً للسخرية، والاستهزاء، والتهكم عليه فى معظم المواقف، مما يكون له أثر سيئ على بنائه لمفهومه عن ذاته. وهذا ما يجعلنا أن نقرر أن الطفل المعوق العقلية فى حاجة إلى التقدير أكثر من الطفل العادى الذى تتاح له الفرصة أن يشبع هذه الحاجة بشكل أو بآخر.

ويمكن إشباع الحاجة إلى التقدير من خلال كلمات الثناء على ما يؤديه من أعمال بالإضافة إلى إشراكه فى بعض الأعمال الجماعية، والتى نكون شبه متأكدين من أنه يجيد أداءها؛ حتى تكون فرصة نجاحه كبيرة، فيشعر بتقدير الآخرين له، وبالتالى يزيد من ثقته بنفسه، وبناء مفهوم غير متضرر عن ذاته.

٦- الحاجة إلى الانتماء لأسرة:

من الحاجات المهمة، والأساسية للطفل ذى الإعاقة العقلية شعوره بالانتماء إلى أسرة تساعده على النمو النفسى والاجتماعى، فشعوره بأنه متقبل من قبل أفراد أسرته، يجعله ينتمى للأسرة ويساعده على الاستقرار فى الناحية النفسية، والاجتماعية، ويعطيه حكماً مسبقاً من أن الآخرين فى المجتمع سوف يتقبلونه كما يتقبله أفراد أسرته. أما عدم الشعور بالانتماء، فإنه يترتب عليه ضعف قدرته على تكوين علاقات اجتماعية مع الغير.

وهنا يتعين التأكيد على أن الطفل ذى الإعاقة العقلية ما لم يشعر بقدر معقول من الشعور بالأمن، والتقبل، والتقدير، فلن تنمو لديه الحاجة إلى الانتماء، والتى تبدأ بالانتماء إلى الأسرة، وتنتهى بالانتماء إلى النوع الإنسانى؛ لأنه ليس من المعقول أن ينتمى الطفل إلى أسرة لا تشبع له الحاجات آنفة الذكر (علاء كفافى وآخرون، ٢٠٠٩: ٩٥).

٧- الحاجـة إلى اللعب:

إن التعرف على حاجات الطفل ذي الإعاقة العقلية، ومعرفة طرق إشباعها يساعد إلى حد كبير على نمو الطفل نموًا سليمًا بالقدر الذي تسمح به قدراته وإمكانياته، ومن أهم تلك الحاجات: الحاجة إلى اللعب، إذ انه يساعد على نمو العضلات وتقويتها، ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيرًا من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي لديهم (السيد عبد النبي، ٢٠٠٤: ٤٤).

والطفل ذى الإعاقة العقلية يسعده أن يستمتع بالحياة التي يستمتع بها غيره من الأطفال العاديين، بما فيها من لعب وابتعاد عن الانشغال بمتاعب الحياة (محروس الشناوي، ١٩٩٧: ١٧٢).

فاللعب هو حياة الطفل، وبالقدر الذي يستطيع فيه الطفل أن يتحرك ويلعب بنفس القدر تكون حيويته، واللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية وكذلك الاجتماعية لدى الطفل. بل إن اللعب يعتبر حاجة من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الطفل لنموه (زيد الهويدى، ٢٠٠٥: ٢٩).

كما إن حاجة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية إلى اللعب لا تتضمن الترويح عن النفس فقط، وإنما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أهمية الوصول بهؤلاء الأطفال إلى التكيف في المواقف المختلفة، وعدم إغفال الألعاب الجماعية، والألعاب المشتركة مع العاديين، حتى نوفر للأطفال ذوى الإعاقة العقلية فرص تحقيق التكيف على المستويين النفسي والاجتماعي مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من العاديين ومع المجتمع ككل، بالإضافة إلى ذلك، فإن حاجة هؤلاء الأطفال للألعاب الفردية لا تقل أهمية عن حاجتهم للألعاب الجماعية، وذلك من أجل تنمية عديد من مهارات السلوك التكيفى التي يمكن تحقيقها من خلال تلك الألعاب الفردية (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩: ٥١).

ويتفق كل من"محمد عبد الجابر"و"محمد النبابتة"(١٩٩٨: ٢٤٩)، و"نعيمة بدر"و"عبد الفتاح صابر"(٢٠٠٠: ٩٥) على أنه من بين الأهداف الأساسية التي وضعها العلماء لذوى الإعاقة العقلية هو تعليمهم الاشتراك بفاعلية في نشاطات أوقات الفراغ بطريقة مناسبة.

ويذكر"كمال مرسى"(١٩٩٩: ٣٨٨) أن ذوى الإعاقة العقلية في حاجة إلى السمر والترفيه والترويح عن النفس، وإلى مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تمكنهم من استغلال أوقات فراغهم في أنشطة ترويحية مقبولة، تعود عليهم وعلى أسرهم بالنفع.

ويعد اللعب من الحاجات التي ينبغي الاهتمام بها، من حيث توفير ألعاب متنوعة ومفيدة تشبع حاجة هؤلاء الأطفال إلى الترفيه والترويح والتفاعل الذي قد لا يتوفر في أية ظروف أخرى غير مواقف اللعب المختلفة.

٨ـ الحاجة إلى التقبل الاجتماعى: Need for Social Acceptance

يشعر الطفل ذي الإعاقة العقلية بعدم التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع أصحابه، مما يجعله يسعى للحصول على التقبل الاجتماعي، ويظهر هذا في تأثره بتشجيع الآخرين وتأييدهم له (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٥١) .

ويذكر"جمال الخطيب"(١٩٩٢: ١٢) أن ذوى الإعاقة العقلية يثابرون في العمل، ويستمرون في بذل الجهد بالتدعيم الاجتماعي، أي عندما يشعرون بالتقبل من المعلمين والمشرفين عليهم، ويؤيد هذا الرأى"عبد الصبور محمد"(٢٠٠٥) حيث يؤكد على أن بعضا من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية يثابرون على العمل مدة أطول من أقرانهم العاديين إذا ما تلقوا تعزيزًا اجتماعيًا.

فيجب على الأسرة إذا مر الطفل بموقف يخبر فيه الفشل أن تشجعه وتبعث فيه الإحساس بالثقة والاطمئنان للعالم الذي حوله، فيحتاج هذا الطفل أن يكسب مكانة اجتماعية يحس فيها بالراحة والسعادة، وأول جماعة يحس فيها بالتقبل هي الأسرة وكذا جماعة اللعب (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٥١).

ويذكر"عبد العزيز على السيد"(١٩٨٣: ٦٣) أن من نتائج دراسة"ستيفنسون" Stevenson (١٩٦١) أن الحاجة إلى التقبل الاجتماعي عند الأطفال ذوى الإعاقة العقلية أعلى منها لدى العاديين.

فالصداقة لها أهمية كبرى في حياة ذوى الإعاقة العقلية، ودور عضو المجتمع كصديق ومدافع يندمج ويشارك في الأنشطة مع ذوى الإعاقة العقلية له تأثير كبير في إحساسه بالتقبل الاجتماعي (Stephen, 1994: 383) .

ويتفق مع هذا الرأى"يزيد الناصر"(٢٠١٠: ٣١) حيث يذكر أن الأطفال ذوى الإعاقة العقلية في حاجة أكبر إلى التقبل الاجتماعي من أقرانهم العاديين بسبب حرمانهم الدائم من هذا النوع من التفاعل (أى مواقف التفاعل التي يشعرون فيها بالتقبل من جانب الآخرين).

ويلعب الاستحسان الذي يمارسه الكبار تجاه ما يصدر من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، دورًا كبيرًا في تحقيق الحاجة إلى التقبل الاجتماعي، فحاجة الطفل ذي الإعاقة العقلية إلى التقبل ينميها ويدعمها شعوره بأنه محبوب ومرغوب فيه من

الكبار، ويهددها شعوره بأنه منبوذ ومضطهد أو غير مرغوب فيه، ويعمل إشباع هذه الحاجة على نمو علاقة الطفل بالآخرين وتطورها، وعدم إشباعها يؤدى إلى فقدان الأمن وفقدان الاستقرار الاجتماعي، ويجتمع علماء النفس على أن حرمان الطفل من الحب والتقبل يدفعه إلى الانحراف عن السلوك العادي (أمل الهجرسى، ٢٠٠٢: ١٩٠).

كما إن إشباع حاجة الطفل ذي الإعاقة العقلية إلى التقبل الاجتماعي يتحقق بإتاحة فرصة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ومشاركتهم في اللعب والعمل، ويحرص كل طفل في سلوكه على إرضاء أقرانه بما يجلب له السرور، ويكسب حبهم وتقديرهم وترحيبهم به كعضو في جماعتهم، ويشارك في الأنشطة مما يجعله يحس بالتقبل الاجتماعي. وتكون الصداقات عنصرًا مهمًا في حياة الطفل ذي الإعاقة العقلية، فمنها يتعلم الطفل مبادئ الأخذ والعطاء، ويتعرف على حقوقه وواجباته نحو أصدقائه، ويكتسب الخبرات والمهارات الاجتماعية المختلفة. (Stephen, 1994: 383).

وينبغي على جميع أفراد المجتمع تقبل الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، وإظهار الود فى التعامل معهم، حتى يشعر هؤلاء الأطفال بالتقبل الاجتماعي، ويتبادلون ذلك الود والتقبل مع الآخرين.

٩- الحاجة إلى الشعور بالكفاءة: Need for Competence

إن الطفل ذى الإعاقة العقلية إنسان قبل أن يكون أي شيء آخر، فالإنسان مهما كانت قدراته فهو بحاجة إلى تأكيد ذاته وإثباتها أمام نفسه وأمام الآخرين، ولكن المشكلة أن كل ما يحيط بالطفل ذى الإعاقة العقلية في الأسرة، وعند زملائه، لا يساعده على إشباع هذه الحاجة لديه، بسبب أن التوقعات تكون إما أعلى من قدراته، أو أنهم لا يتوقعون منه الكثير، مما يطور لديه إحساس بالدونية تجاه ذاته (وعدم شعوره بالكفاءة) (يزيد الناصر، ٢٠١٠: ٣٣).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تمكن الشخص من العمل الذي يعمله يشعره بالسعادة، وأشارت دراسات أخرى إلى تفوق العاديين على ذوى الإعاقة العقلية في إثبات الكفاءة، بسبب مجاهدة العاديين من أجل الوصول إلى النجاح وخوف ذوى الإعاقة العقلية من الفشل فتكرار تعرض ذوى الإعاقة العقلية للفشل والإحباط يجعلهم سلبيين (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٦: ٥٢).

ويلعب معلمو وآباء الأطفال ذوى الإعاقة العقلية دورًا مهمًا في إشباع الحاجة إلى الشعور بالكفاءة لدى هؤلاء الأطفال، حيث يعملون على توفير مواقف يشعر فيها الأطفال بالنجاح والكفاءة ويبتعدون فيها عن الشعور بالفشل والعجز.

١٠- الحاجة إلى تعديل مفهوم الذات:

قد يتأثر مفهوم الذات بالحماية الزائدة، فالطفل الذي لديه مفهوم ذات ضعيف تكون لديه مشاعر بعدم الكفاية، والأسرة هي المسؤولة عن كيفية إدراك الطفل ذي الإعاقة العقلية لنفسه وتقييمه لذاته، ولذا يجب إشباع هذه الحاجة لديه (جمال الخطيب، ١٩٩٢: ١٩).

وأشار"كارل روجز" Car Rogers (١٩٥١) إلى ضرورة الوقوف على مفهوم الذات عند الفرد حتى نفهم شخصيته، فإذا كانت نظرة الفرد إلى ذاته الواقعية قريبة من الذات المثالية دل ذلك على أن لديه مفهوم طيب، وعلى شعوره بالكفاءة والجدارة، أما إذا كانت نظرته بعيدة عن نظرته إلى الذات المثالية بحيث يضعها في مستوى أقل منها بكثير دل على أن مفهومه عن ذاته سيئ فيسوء توافقه... فالطفل ذي الإعاقة العقلية مفهوم الذات لديه غير واقعي، وتقديره لذاته غير ثابت ومفهومه سيئ لأنه يتعرض لخبرات الفشل والإحباط مما يشعره بالدونية، وعدم الرضا وعدم الكفاءة (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٩).

كما أن تقدير الذات يتطور بصورة إيجابية تدريجية، عندما تزيد خبرة الطفل في الحياة، فلو مر الطفل بخبرات إيجابية بدلاً من الخبرات السلبية، ستزيد احتمالية تطويره لتقدير إيجابى بصورة كبيرة (محمد عبد الرحمن، ومنى خليفة، ٢٠٠٣: ٢٤١).

ثانياً: احتياجات تربوية: تتعدد الاحتياجات التربوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، ومن أهمها ما يلى:

١- الحاجة إلى التحصيل: Need for Achievement

افترض كثير من الباحثين أن الحاجة إلى الإنجاز عند ذوى الإعاقة العقلية أقل منها عند أقرانهم العاديين، وقد تأيدت صحة هذا الافتراض من دراسات كثيرة، أثبتت ارتباط الإنجاز بالتنشئة الاجتماعية، لذلك يجب على الآباء والأمهات الإنصات إلى الطفل ذي الإعاقة العقلية عندما يتكلم، ومدحه عند نجاحه في أي عمل، لأن هؤلاء الأطفال لديهم الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى المرور بخبرات ناجحة، كما أن الطفل يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار (فتحى عبد الرحيم، ١٩٨١: ١٩٩).

فالنجاح يدفع الطفل إلى تحسين سلوكه وما يقوم به من عمل، كما أن الإنجاز ينمى الثقة بالنفس... ومن الممكن تلبية هذه الحاجة عند هذه الفئة بتحسين ظروف تنشئتهم ورعايتهم وتوجيههم (كمال مرسى، ١٩٩٦: ٢٨٨).

وترتبط الحاجة إلى النجاح بالحاجة إلى تقدير الذات وتأكيد الذات، وهى حاجة تبدو في سروره وفخره إذا استطاع الطفل ذي الإعاقة العقلية عمل شيء يشعر انه له قيمة، ولذلك فهو في حاجة إلى أن يكلف بأعمال، وأن يُعطى مسؤولية في

حدود قدراته، لأن الأعمال الصعبة التي تفوق مستواه تؤدى به إلى الإخفاق فيشعر بالعجز والفشل، أما الشعور بالنجاح فيؤدى إلى مزيد من النجاح، لأن الطفل ذي الإعاقة العقلية يعرف أن جهوده ستؤتى ثمارها وتؤدى إلى نجاحه (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٨: ٣٦).

ويجب أن يكون البرنامج المصمم للطفل ذي الإعاقة العقلية ملائمًا مع خصائصه، وأن يمر فيه الطفل بخبرات نجاح، ويهيئ للنجاح بشكل أكبر (ومتواصل). فالنجاح يدفع هؤلاء الأطفال إلى تحسين سلوكهم، وينمى ثقتهم بأنفسهم (يزيد الناصر، ٢٠١٠: ٣٣).

وعلى الرغم من أن جميع الحاجات السابقة تتصل بصورة أو بأخرى بالجوانب التعليمية والتربوية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، إلا أن الحاجة إلى الإنجاز والنجاح تعد من أهم الحاجات التعليمية والتربوية لديهم، حيث يؤدى شعور هؤلاء الأطفال بالنجاح في أداء مهمة معينة إلى دفعهم لإنجاز مهام أخرى، كما يمثل شعورهم بالإنجاز حافزاً مهمًا في تشجيعهم على الاستمرار في التعلم والتدريب واكتساب الخبرات الجديدة.

٢- الحاجـة إلى النجـاح:

يحتاج كل فرد إلى أن يستشعر طعم النجاح، والحاجة إلى النجاح مرتبطة بالحاجة إلى مفهوم ذات إيجابى يتضمن كل من تقدير الذات وتأكيد الذات. وبما أن الطفل المعوق العقلية يعيش فى بيئة يحتمل أن يحصل فيها على درجة أقل فى التقبل والتقدير من نظيره العادى، فيحتمل أن يكون شعور الطفل المعوق العقلية بالنجاح يكون أقل خاصة إذا لم يقم بعمل له قيمة يقدره من حوله. فضلاً عن أن مستوى قدرات الطفل ذى الإعاقة العقلية أقل من المتوسط، وبالتالى يكون أداؤه وإنجازه أقل، وبالتالى فرص النجاح تكون أقل، وهذا معناه أن الطفل المعوق العقلية فى حاجةٍ أكثر إلى الشعور بالنجاح فى حال مقارنته بالطفل العادى.

ثالثاً: احتياجات نفسية إجتماعية لدى الطفل ذى الإعاقة العقلية:

١- الحاجة إلى الأمن النفسى:

تمثل الحاجة إلى الأمن النفسى ركيزة أساسية فى الاستقرار للطفل ذى الإعاقة العقلية، وذلك من خلال شعوره بأن هناك من يهتم بأمره، ويحميه، وأنه موضع عطفٍ وحب من والديه ومدرسيه، ويتحقق ذلك من خلال الأسرة، فإذا كانت الأسرة عنصراً مهماً وحاسماً فى تشكيل شخصية الطفل العادى، فهى كذلك للطفل المعوق العقلية، وربما بدرجة أكبر، وذلك لما يتعرض له من مواقف إحباط، يترتب عليها شعوره بالفشل لعجزه عن أداء المهام المطلوبة منه فى المواقف الاجتماعية المختلفة، ومما يزيد المشكلة صعوبة أن الجماعة كثيراً ما تهمل الطفل المعوق

العقلية، وقد يصل الأمر إلى السخرية، وهو ما يشعر الطفل بالدونية، وبأنه مهدد نفسياً واجتماعياً.

وقد وضع بعض الباحثين برامج لترشيد اتجاهات الآباء فى تنشئة أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية، وتتضمن تعديل مجموعة من الاتجاهات نحو الموضوعات الآتية: إنكار الإعاقة، الشعور بالذنب، الحماية الزائدة، الإهمال، التقبل، التفرقة فى المعاملة، الشعور بالخزى والعار.

ولقد أظهرت نتائج هذه البرامج تحسناً فى الاتجاهات الوالدية لدى آباء هؤلاء الأطفال، مما أدى إلى تحسن سلوك أبنائهم، وانخفاض السلوك المدمر، والمضاد، والتمرد، والعصيان، ولكن كان انخفاضاً بسيطاً. كما انخفضت العادات الصوتية غير المرغوبة، والاضطرابات النفسية بوجه عام.

<u>٢- الحاجـة إلى التوجيـه المستمـر:</u>

الطفل ذو الإعاقة العقلية يحتاج إلى التوجيه المستمر، فالتوجيه المستمر يجنبه الوقوع فى الأخطاء مما يقلل تعرضه للنقد والسخرية والتهكم والعقاب. ومن الناحية الأخرى يساعده هذا التوجيه على إصدار سلوكيات أكثر اقتراباً للمعايير الاجتماعية والأخلاقية. مما قد يجعله موضع الرضا والتقدير من المحيطين به. وهذا يمكن أن يفضى إلى زيادة تكيفه مع المجتمع المحيط به.

وعلى هذا يمكن القول أن تدريب الطفل على توقعات الدور يساعده على تحقيق ذلك؛ فالطفل المعوق العقلية يريد أن يتأكد من أن سلوكه يحظى بموافقة الكبار، ومن هنا ينشأ ميله إلى سلطة ضابطة، ومن ثم فهو فى حاجة إلى الحرية المنظمة حتى تتـاح له حرية التصرف فى بعض الأمور بحيث لا يلحق به أى ضرر.

والشكل التالى يلخص حاجات الأطفال ذوى الإعاقة العقلية:

أولاً: احتياجات الطفل داخل الأسرة متمثلة فى الحاجة إلى:

(١) **التواصل.** (٢) **التقبل.**

(٣) **حرية النمو.** (٤) **الأمن.**

(٥) **التقدير.** (٦) **الانتماء.**

(٧) **اللعب.** (٨) **الصداقة.**

(٩) **الشعور بالكفاءة.**

(١٠) **تعديل مفهوم الذات.**

ثانياً: احتياجات تربوية متمثلة فى:

(١) **الحاجة إلى التحصيل**

(٢) **الحاجة إلى النجاح.**

ثالثاً: احتياجات نفسية متمثلة فى:

(١) **الحاجة إلى الشعور بالأمن النفسى.**

(٢) **الحاجة إلى التوجيه المستمر.**

(المصدر: عبد الرحمن سليمان، ٢٠١١)

المفهوم الثاني: أنشطة اللعب Play Activities:

هناك العديد من التعريفات التي تصدت لتحديد مفهوم اللعب، وتقديم تعريفٍ شاملٍ له. وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي أجريت على اللعب إلا أنه لازالت هناك صعوبات في تحديد ماهية اللعب، وربما ترجع صعوبة تعريف اللعب إلى شموله وتنوع أنشطته، فعلى المستوى الرأسي نجد أن الحيوانات العليا تلعب، ونجد الأطفال يلعبون في مختلف مراحل عمرهم، كما أن الراشدين يلعبون، وعلى المستوى الأفقي نجد اللعب الحسي الحركي، واللعب التخيلي، واللعب وفقاً لقواعد، وفى كل فئة من هذه الفئات نجد ضروباً من اللعب لا حصر لها (نعيمة بدر وعبد الفتاح صابر، ٢٠٠٠ : ٦).

وقد حاول الكثيرون تعريف اللعب بطريقة تشمل جميع خصائصه، ورغم أن هذا الأمر قد يبدو سهلاً- فقد سبق لنا جميعاً اللعب- إلا أنه ليس كذلك على الإطلاق. وقد قيل أن اللعب لفظ مراوغ مثل الماء فلا يمكن إحكام نظرية حوله مثلما لا يمكن إحكام قبضة اليد على الماء (كريستين ماكنتاير، ٢٠٠٤ :١١).

وسوف يعرض الباحث الحالي لبعض تعريفات اللعب وذلك على النحو التالي:

"اللعب عبارة عن مجموعة الأنشطة المنوَّعة التي تشبع حاجات الفرد الجسمية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية". (هدى قناوي، ١٩٩٥ : ٨).

"اللعب عبارة عن جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل بقصد إشباع حاجاته النفسية، وتفريغ طاقاته، وهو في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل حب الاستطلاع والاستكشاف". (فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٣٩).

ويعرِّف "إسماعيل عبد الكافي" (١٩٩٨: ٨٤) اللعب بأنه "نشاط تنفيسي يعبر عن الصراعات النفسية، أو على اعتبار أنه تفريغ للطاقة، وهو ذو مراحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل".

واللعب نشاط فطري يمارسه الأطفال منذ نعومة أظفارهم وحتى مراحل متقدمة من العمر ولكن بدرجات متفاوتة في النوع والدرجة، فاللعب أساسًا نشاط يقوم به الطفل من أجل المتعة الناتجة عن ممارسته" (مديحة عبد الرحمن، ٢٠٠١: ٢٨٢).

ويعرَّفه "أحمد جاد المولى" (٢٠٠٩) على أنه "مجموعة من الأنشطة المنوَّعة تتراوح ما بين أنشطة رياضية ، وفنية ، وثقافية، وألعاب الكترونية أو علمية ممتدة بين جميع الأعمار".

* حاجة الطفل المعاق إلى اللعب :

إن التعرّف على حاجات الطفل المعاق عقلياً، ومعرفة طرق إشباعها يساعد إلى حد كبير على نمو الطفل نمواً سليماً بالقدر الذي تسمح به قدراته وإمكانياته، ومن أهم تلك الحاجات: الحاجة إلى اللعب، إذ أنه يساعد على نمو العضلات وتقويتها، ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي. (السيد عبد النبي ، ٢٠٠٤ : ٤٤).

والطفل المعاق عقلياً يسعده أن يستمتع بالحياة التي يستمتع بها غيره من الأطفال العاديين بما فيها من لعب وابتعاد عن الانشغال بمتاعب الحياة (محروس الشناوي، ١٩٩٧: ١٧٢).

فاللعب هو حياة الطفل، وبالقدر الذي يستطيع فيه الطفل أن يتحرك ويلعب بنفس القدر تكون حيوتيه، واللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية وكذلك الاجتماعية عند الطفل. بل إن اللعب يعتبر حاجة من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الفرد لنموه (زيد الهويدي، ٢٠٠٥: ٢٩).

كما أن حاجة الأطفال المعاقين عقلياً إلى اللعب لا تتضمن الترويح عن النفس فقط، وإنما ينبغي أن نضع في اعتبارنا أهمية الوصول بهؤلاء الأطفال إلى التكيف في المواقف المختلفة، وعدم إغفال الألعاب الجماعية والألعاب المشتركة مع العاديين حتى نوفر للأطفال المعاقين عقلياً فرص تحقيق التكيف على المستويين النفسي والاجتماعي مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من العاديين ومع المجتمع ككل، كما أن حاجة هؤلاء الأطفال للألعاب الفردية لا تقل أهمية عن حاجتهم للألعاب الجماعية وذلك من أجل تنمية العديد من مهارات السلوك التكيفي التي يمكن تحقيقها من خلال تلك الألعاب الفردية. ولذلك فإنه ينبغي الاهتمام بكل من النوعين من الألعاب (الفردية والجماعية) حسب درجة الإعاقة العقلية لدى الأطفال وحسب طبيعة المهارات المراد تنميتها، أو أنماط السلوك المراد تعديلها، وذلك من خلال البرامج الترويحية المختلفة. (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويتفق كل من "محمد عبد الجابر" و"محمد النبابتة" (١٩٩٨: ٢٤٩) و"نعيمة بدر" و"عبد الفتاح صابر" (٢٠٠٠: ٩٥) على أنه من بين الأهداف الأساسية التي وضعها العلماء لذوي الإعاقة العقلية هو تعليمهم الاشتراك بفاعلية في نشاطات أوقات الفراغ بطريقة مناسبة.

ويرى "كمال مرسى" (١٩٩٩: ٣٨٨) أن ذوي الإعاقة العقلية في حاجة إلى السمر والترفيه والترويح عن النفس، وإلى مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تمكنهم من استغلال أوقات فراغهم في أنشطة ترويحية مقبولة، تعود عليهم وعلى أسرهم بالنفع.

* خصائص اللعب لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

يتميز اللعب لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمجموعة من الخصائص التي قد لا نجدها في لعب الأطفال العاديين، كما أن متطلبات الأطفال المعاقين عقليًا تختلف عنها لدى العاديين، لذلك على المعلم أو القائم على اختيار أنشطة اللعب لهؤلاء الأطفال مراعاة قدراتهم وخصائص نموهم المختلفة (عقلية – جسمية – اجتماعية – انفعالية)، وكذلك مراعاة التجهيز الجيد للأدوات والأماكن التي سوف يستخدمها الأطفال أثناء اللعب (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويجب ألا نفترض أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على المشاركة في الأنشطة الترويحية أو غير راغبين فيها، بل يُراعى تنظيم وتقديم الأنشطة المناسبة لقدراتهم المحدودة. وربما يشعر الأطفال المعاقين بالوحدة إذا لم تتوفر لهم الفرص الترويحية التي تسمح بالحياة الاجتماعية الملائمة والاستمتاع بصحبة الآخرين، أما بالنسبة للأطفال الذين تنقصهم مهارات التنسيق الجيد، فإن وجودهم كمتفرجين في بعض الأنشطة الترويحية يكون في كثير من الأحيان ممتعًا لهم تمامًا كما لو كانوا مشاركين إيجابيًا في هذا النشاط، ومن الأشياء بالغة الأهمية أن نتذكر دائمًا أن أنشطة اللعب يجب أن تهدف لأن تكون مصدرًا للمتعة والتسلية، ومعينة على التطبيع الاجتماعي في نفس الوقت (فتحي عبد الرحيم، ١٩٩٠: ٢١٨).

وينبغي مراعاة ترتيب الأنشطة المقدمة لهؤلاء الأطفال من الأبسط إلى الأكثر تركيبًا ومن الأشياء الحسية إلى المجردات قدر المستطاع لإشباع الرغبة في النجاح لديهم وإبعادهم عن الشعور بخبرات الفشل والإحباط، وكذلك مراعاة تنوع الأنشطة حتى لا يشعر الطفل بالملل والضيق (وفاء زعتر، ٢٠٠٣: ١٣٦).

ويتفق ذلك مع ما سبق أن ذكره (عبد المؤمن حسين، ١٩٨٦: ١٦٨) من أنه ينبغي مراعاة مناسبة الأنشطة المقدمة للأطفال المعاقين عقليًا لقدراتهم وخصائصهم حتى لا تسبب لهم الإحباط بسبب صعوبتها، وتساعدهم على التكيف مع مكونات بيئتهم.

وفي محاولة للكشف عن خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا أجرى الألمانيان "هيليندورن" و"هوكمان" (Hellendoorn& Hoekman; 1992) دراسة هدفت إلى تقييم سلوك مجموعة من الأطفال في رياض الأطفال وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طفلاً من الأطفال المعاقين عقليًا، بالإضافة إلى (١٨) طفلاً من الأطفال العاديين، وتضمنت إجراءات الدراسة وجود أحد الراشدين كعنصر لتحفيز الأطفال أثناء أنشطة اللعب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات قليلة بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقليًا من حيث إظهار الاهتمام بأنشطة اللعب المختلفة، ونماذج الألعاب ونوعية أنشطة اللعب، وكذلك مضمون اللعب.

ويضيف (يوسف القريوتي وآخرون، ١٩٩٥: ٨٩) أن الأطفال المعاقين عقليًا يميلون إلى اللعب والمشاركة في المجموعات التي تصغرهم سناً، ومثل هذا السلوك متوقع نظرًا لشعور الأطفال المعاقين عقليًا بعدم قدرتهم على التنافس.

وفي نفس الصدد أجرى "ليندر" وآخرون (Lender, et al; 1998) إحدى الدراسات حول اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا، هدفت الدراسة إلى التحقق من مقدار ونوعية اللعب، ومدى المثابرة أو الإصرار خلال اللعب التكراري، والأنماط البديلة من اللعب لدى الأطفال المعاقين عقليًا، ومقارنة ذلك بسلوك الأطفال العاديين أثناء اللعب أيضاً، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً وطفلة (نصفهم من فئة "داون") وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المعاقين عقليًا من فئة "داون" كانوا مشغولين بالمزيد من أنشطة اللعب التكرارية، وعلى الرغم من ذلك فإن نوعية اللعب كانت متشابهة بالنسبة لكلتا المجموعتين، واقترحت النتائج أن اللعب التكراري ربما يخدم نفس الأغراض النمو والبناء للأطفال سواء العاديين أو الذين لديهم معوقات تحد من عملية النمو.

<u>* بعض صعوبات اللعب لدى ذوي الإعاقة العقلية وطرق علاجها:</u>

هناك بعض الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من أنشطة اللعب نظرًا لخصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية التي تختلف عن خصائص العاديين، وينبغي التعرف على هذه الصعوبات وأخذها في الاعتبار عند إعداد أنشطة اللعب المختلفة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩)، ومن هذه الصعوبات:

- قد تكون بيئة اللعب مصدرًا للحيرة والارتباك، فقد يحتاج الطفل لمن يمد له يد العون والمساعدة. وقد يجد بعض الأطفال صعوبة في اختيار ما يفعلونه، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى مساعدة عن طريق التشجيع على ممارسة الأنشطة التي تناسبهم، وتقديم بعض النماذج التي تساعدهم على الاشتراك في أنشطة اللعب المختلفة، وتشرح لهم كيفية ممارستها؛ حتى تتوفر لديهم الثقة والكفاءة اللازمتين كي يصبحوا أكثر استقلالية (كرستين ماكنتاير، ٢٠٠٤: ١٦).

- يحتاج بعض الأطفال ذوو الإعاقة العقلية نظامًا روتينياً خاصًا ويشعرون بالإحباط عند حدوث تغيير طفيف فيه. فهم يرغبون في اللعب بنفس الألعاب، وسماع نفس الحكايات، وأداء الأمور بنفس الترتيب، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف الذاكرة قريبة المدى لديهم؛ حيث تتحول الأشياء التي يفعلها الطفل باستمرار إلى عادات، مما يمنحه الشعور بالراحة والأمان، وعدم الرغبة في التغيير. وفي هذه الحالة ينبغي وضع خطة لهؤلاء الأطفال تؤدي إلى إحداث التغيير التدريجي البطيء. ويمكن أن تساعد ملاحظات المعلمين والوالدين في

تحديد الأماكن التي يقضي فيها الطفل معظم وقته. ويمكن الإبقاء على أنماط سلوك الطفل كما هي حتى يشعر أنه قادر على تحمل تغيير طفيف فيها. ثم ننتقل به إلى أنشطة جديدة تقترب من صورة الأنشطة التي تعود عليها حتى نصل في النهاية إلى أنواع عديدة ومنوَّعة من الأنشطة الأخرى التي لم يكن يمارسها (كرستين ماكنتاير،٢٠٠٤: ١٦- ١٧).

- يميل بعض الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى البحث والاكتشاف أسوة بالأطفال العاديين إلا أن قدراتهم الجسمية والعقلية قد لا تساعدهم للوصول إلى المستوى الذي يصل إليه الأسوياء، مما يولد لديهم الشعور بالإحباط والفشل. لذلك يجب إعداد أنشطة اللعب بما يتناسب مع قدرات هؤلاء الأطفال العقلية والجسمية وخصائصهم الاجتماعية(السيد عبد النبي،٢٠٠٤: ٤٧).

- قد يجد بعض الأطفال ذوو الإعاقة العقلية صعوبة في إدراك أن للآخرين وجهات نظر تختلف عن وجهات نظرهم. ويتسبب هذا في حدوث نوع من الارتباك وفشل الحوار مع الأطفال الآخرين، كما يصبح من الصعب عليهم اللعب معًا بعد ذلك. كما يجد بعض الأطفال المعوقين عقليًا صعوبة في معرفة متى يتوقف عن أداء دوره في اللعبة؟ ومتى يعود لشخصيته الطبيعية؟ ونتيجة لهذه الصعوبات يلجأ الطفل المعوق عقليًا للانعزال عن الآخرين أو للسلوك العدواني أو للانسحاب من المشاركة في أنشطة اللعب المختلفة؛ لأنه يجد صعوبة في فهم ما يدور حوله. ويمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال تفسير وتكرار أنشطة متشابهة أو قص القصص مع التوقف خلالها كثيرًا لطرح التساؤلات، التي تحافظ على انتباه الطفل، ولتوضيح معاني الكلمات وتبصير الطفل بدلالات ومعاني الألفاظ المختلفة. وبالتالي يتمكن الطفل من فهم القواعد التي تحكم أنشطة اللعب ويكون على دراية بما يدور حوله ولو بدرجة تجعله لا يشعر بالرغبة في الانعزال أو الانسحاب من اللعب (كرستين ماكنتاير،٢٠٠٤: ٣٢).

* دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع العاديين من خلال أنشطة اللعب:

من أهم الاتجاهات المعاصرة في ميدان رعاية ذوي الإعاقة العقلية دمجهم مع الأطفال العاديين، وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت أنشطة اللعب في محاولة الجمع بين العاديين وذوي الإعاقة العقلية في إطار واحد من التفاعلات الاجتماعية التي تفرضها متطلبات اللعب، ومثل هذه الدراسات توصلت إلى إمكانية

تحقيق التفاعل الإيجابي بين العاديين وذوي الإعاقة العقلية خاصة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة عن طريق البرامج الترويحية (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويذكر "محمد عبد الجابر" و"محمد النبابتة" (١٩٨٨: ٤٩- ٢٥٠) بعد أن عرضا عدة دراسات أجنبية لبعض المدافعين عن فكرة دمج المعاقين عقليًا مع العاديين من خلال أنشطة اللعب والبرامج الترويحية، أنه يمكن أن تدار برامج الترويح بطريقة يتقبل فيها المعاقون الأسوياء، وفي المقابل يتقبل الأسوياء فيها المعاقين، ويشيرا إلى أن هذا المبدأ يمكن تطبيقه مع كل درجات الإعاقة بما فيها المتوسطة والشديدة.

ويذكر "أحمد جاد المولى" (٢٠٠٩) أن مثل هذه البرامج يمكن أن تحقق فائدة كبيرة، ودعمًا جيدًا لاتجاه دمج المعاقين عقليًا مع العاديين، وعلى المعلم أو معد البرنامج أن يختار من بين أنشطة اللعب المنوَّعة ما يتناسب مع خصائص الأطفال الذين يتعامل معهم، أو المشتركين في البرنامج الترويحي، سواء من العاديين أو ذوي الإعاقة العقلية، كما ينبغي اشتراك فريق عمل متكامل من معلمي التربية الخاصة والمدربين والفنيين والأخصائيين والمعلمين العاديين من أجل تصميم البرامج الملائمة لتحقيق التفاعل الإيجابي بين الأطفال المعاقين عقليًا والعاديين. وينبغي أيضاً اختيار المكان المناسب والزمان المناسب لممارسة أنشطة اللعب وتنفيذ البرنامج الترويحي، وكذلك ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين المعاقين عقليًا والعاديين من ناحية، وبين المعاقين عقليًا أنفسهم من ناحية أخرى.

كما أن اللعب يعد من الفرص الملائمة التي يمكن استثمارها لتدعيم اتجاه دمج المعاقين عقليًا مع العاديين؛ لأن هؤلاء المعاقين والعاديين في المقام الأول أطفال، وعندما ينخرطون في أنشطة اللعب تذوب الفوارق بينهم وخاصة إذا كانت هذه الأنشطة تناسب كل منهم؛ بحيث لا يجد فيها المعاق عقليًا صعوبة بالغة تجعله يشعر بالإحباط ولا يجد فيها الطفل العادي أيضاً سهولة مفرطة تجعله يشعر بالملل (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويتطلب الدمج الشامل أكثر من مجرد مشاركة الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي العادي. فهو يتطلب تخطيطاً محددًا للتأكد من أن هذه المشاركة لها معنى لجميع الأطفال في الفصل الدراسي العادي. ولا يعني الدمج الشامل أن يتعلم جميع الطلاب الذين يوجدون معًا في الفصل الدراسي نفس الشيء، ولكن الدمج الشامل يعني أن يتعلم جميع الطلاب الموجودين في الفصل الدراسي المحتوى والمهارات الملائمة لكل منهم (ديان برادلي وزملاؤه، ٢٠٠٠: ٢٩٤).

ويرى (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٣: ٢٦) أن الدمج الاجتماعي يعد مرحلة نهائية من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعاقين. ويقصد بالدمج الاجتماعي دمج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأفراد العاديين في مجال السكن ومجال العمل. ويطلق على هذا النوع من الدمج "الدمج الوظيفي" Occupational

ويهدف هذا النوع من الدمج إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل integration الاجتماعي والحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

وجدير بالذكر أن هناك مشروع[1] تم تنفيذه في مصر، وبالتحديد في مدارس الرضوان الخاصة بمدينة نصر- الحي السابع، حيث هدف هذا المشروع إلى إعداد دليل تسترشد به المدارس العادية في دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم تنفيذ هذا المشروع في ضوء عدة مراحل هي:

❃ المرحلة الأولى: التهيئة: تم فيها تعريف المجتمع المحلي وتوعيته بالمشروع، كما تم تكوين فرق المشروع المتمثلة في فريق التخطيط والمتابعة الذي يقوم بوضع السياسات العامة للمشروع، وفريق المساندات المسئول عن تنفيذ المشروع بمراحله المختلفة، وفريق الدعم داخل المدرسة ومهمته توفير الإمكانيات المادية والبشرية، وتذليل العقبات التي قد تعترض تنفيذ المشروع، وفريق العمل الميداني الذي يضم مسئول ومعلمي غرفة المصادر، ومعلمي الفصول العادية، ومعلمي الأنشطة.

- المرحلة الثانية: الإعداد والتطبيق: وتضمنت هذه المرحلة ما يلي:

١- إعداد البيئة المدرسية: من حيث إعداد فصـول الـدمج، وإعـداد غرفـة المصادر بما تتضمنه من أثاث وأجهزة كهربيـة، ومكتبـات متخصصـة للمعلمين، ومكتبات خاصة بالمقـاييس، وأدوات ووسـائل تعليميـة، كمـا تضمنت غرفة المصادر جزءا ملحقاً للتخاطب والتدريب على التواصل.

٢- إعداد المعلمين بالمدرسة.

٣- إعداد معايير قبول ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤- إعداد نماذج الإحالة.

٥- إجراءات التعرف على الحالات وإحالتها.

---

[1] مشروع تم تنفيذه مع اليونسكو وشارك فيه من الجانب المصري أ.د/ فاروق محمد صادق (مدير المشروع) وأ.د/ عبد العزيز السيد الشخص (نائب مدير المشروع) وفريق المساندات د/ السيد يس التهامي وأ/ صبري سيد أحمد عكاشة وأ/ محمود محمد طنطاوي وأ/ خالد ربيع الجندي وأ/ محمد عبده حسيني.

- المرحلة الثالثة: التطبيق الفعلي: تم خلالها استقبال الحالات وتوزيعها في الفصول العادية، وتنفيذ البرامج العلاجية التربوية من خلال غرفة المصادر وغيرها بالاشتراك مع معلمي الفصول العادية.

- المرحلة الرابعة: التقييم: تم خلالها تقييم المشروع ونواتجه، وتضمنت عملية التقييم إدارة المدرسة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

وتمثلت أهم نتائج المشروع في تحسن مهارات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في العديد من الجوانب، بالإضافة إلى تحسن اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي تم استهدافها في المشروع وهي [ذوو صعوبات التعلم- والمتفوقون والموهوبون وذوو التفكير الابتكاري- وذوو الإعاقة العقلية البسيطة] حيث أصبحوا يتقبلونهم ويشتركون معهم في الأنشطة داخل وخارج الفصل الدراسي (مشروع الدمج الشامل بمصر[٢]، ٢٠٠٥).

*** دور المعلم والوالدين في إعداد وتنفيذ برامج أنشطة اللعب لذوي الإعاقة العقلية:**

هناك مجموعة من الأدوار يتعين على كل من المعلم والوالدين القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة من أنشطة اللعب والبرامج الترويحية التي يمارسها أو ينفذها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

ويحدد (محمد عبد الجابر ومحمد النبابتة، ١٩٨٨: ٢٦٨) دور المعلم في إعداد برامج أنشطة اللعب لذوي الإعاقة العقلية فيما يلي:

١- المشاركة في التقييم الأولى أو في قياس مستوى الأداء الحالي في مهارات اللعب والترويح للطفل ذي الإعاقة العقلية.

٢- المشاركة في وضع أهداف تعليمية ترويحية لكل طفل على حده.

٣- المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية الترويحية لكل طفـل وتحديـد الأسلوب التربوي من خلالها.
٤- المشاركة في اختيار الألعاب وفقاً لوظيفتها التربوية واشتراك الطلاب فـي تصميم بعض الألعاب وتنفيذها.
٥- المشاركة في إعداد كافة الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ برنامج الترويح.
٦- المشاركة في تحضير كتيبات ونشرات عن أنشطة اللعب والبرامج الصيفية التي يمكن أن يشترك فيها الوالدان والطفل، أو الطفـل بمفـرده، وتزويـد الوالدين بها، ومن خلال هذه الكتيبات والنشرات يتم توضيح أنشطة اللعب المناسبة لطفلهم، ومصادر الحصول على الألعاب المشتراة، وكيفية صناعة الألعاب في البيت.
٧- المشاركة في تقويم برامج أنشطة اللعب، حيـث يقـوم المعلـم بتسـجيل الملاحظات عن طلابه خلال برامج أنشطة اللعب وكتابة التقارير عن مدى التغير الحادث في سلوكهم ومهاراتهم، ومدى ملاءمة فعاليـات وجلسـات البرنامج.

ويذكر "محمد عبد الحميد" (١٩٩٩: ٦٨) مجموعة أخرى من الأدوار التي يجب على المعلم القيام بها أثناء لعب الأطفال، وهي:

١- توفير المناخ الملائم لتطور شخصية الطفل الذي يشعره ليس فقط بالرعاية والأمان، بل ويوفر له أيضاً المؤثرات والمنبهات الضرورية للارتقاء بكـل إمكانياته الكامنة، بحيث نضمن أقصى حد من التفتح والنمو لكيانه.
٢- تنمية مفهوم ذات إيجابي لدى الطفل من خلال الأنشطة التي تجعله يشـعر بالقدرة الجسمية والقدرة على التحكم من خلال أدائه للأنشطة التـي تحفـز شجاعته وخياله.
٣- مساعدة الطفل على تحسين حركته وفهمها مـن خـلال تشـجيعه علـى الاكتشاف والتفكير.

ويمكن أن تتضمن أدوار المعلم التي يقوم بها في برامج اللعب والترويح لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ما يلي:

أ – استحداث الأنشطة والألعاب الجديدة بصورة دائمة حتى لا يشـعر الأطفـال بالملل من تكرار نفس الألعاب لفترات طويلة.

ب – دعوة المدربين والخبراء في الألعاب والأنشطة المختلفـة للاسـتفادة مـن خبراتهم والتعاون معهم في تحقيق أقصى استفادة من الأنشطة والألعاب المقدمـة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. (أحمد جاد المولى، ٢٠٠٩).

<u>* دور الوالدين في إعداد وتنفيذ برامج أنشطة اللعب لذوي الإعاقة العقلية:</u>

يعتبر الوالدان هما الشخصان المهمان اللذان تؤثر توجهاتهما في الأطفال المعاقين عقليًا وتنعكس على سلوكهم وأدائهم في مختلف المجالات. وكذلِكَ وُجِدَ أن اتجاهات الوالدين بالإضافة إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لهما، له دور كبير في معرفة المشكلات السلوكية وكذلك طبيعة الإعاقة لدى أطفالهم (سليمان الريحاني، ١٩٨١: ١٥٩).

ويذكر "محمد عبد الجابر" و"محمد النباتة" (١٩٨٨: ٢٧٠) عددًا من أدوار الوالدين في إعداد وتنفيذ برامج أنشطة اللعب لذوي الإعاقة العقلية، كما يلي:

١- الإطلاع على مراجع وكتيبات ونشرات أنشـطة اللعـب؛ لزيـادة معلوماتهم حول الموضوع.
٢- زيارة مراكز التربية الخاصة والإطلاع على برامج أنشطة اللعب.
٣- المشاركة في اختيار أنشطة اللعب وفقاً لوظيفتها التربوية، وجعـل الأطفال يشاركون في اختيارها.
٤- المشاركة في إعداد الوسائل والأدوات اللازمة لأنشطة اللعب.
٥- تدريب الطفل المعاق عقليا ومساعدته على المشاركة في اسـتغلال أوقات الفراغ.
٦- إتاحة فرص المشاركة بين المعاقين عقليا والعاديين من الأطفال في أنشطة اللعب التي تشجع على الدمج بينهم في جـو مـن السـعادة والمرح.

٧- متابعة برامج أنشطة اللعب التي تقدمها المؤسسات المختصة، ودعم هذه البرامج وتقويمها عن طريق إبداء أية ملاحظات أو تحفظات على سلوك أطفالهم أثناء تنفيذ هذه البرامج.

أما الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها أفراد المجتمع في إعداد ودعم برامج اللعب والترويح لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فيمكن أن تتضمن ما يلي:

(١) العمل على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بدلاً من الاتجاهات السلبية نحوهم، وذلك عن طريق وسائل الإعلام المختلفة، ونشر الوعي بين كل فئات المجتمع بخصائص هؤلاء الأطفال واحتياجاتهم. حتى يستطيع هؤلاء الأطفال ممارسة الأنشطة والألعاب بحرية وبصورة طبيعية سواء مع أقرانهم أو مع أية فئة أخرى دون الشعور بالخجل أو النقص.

(٢) تنظيم التشريعات الخاصة بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تكفل حقهم في جميع أنشطة الحياة مثل أقرانهم العاديين (عبد الصبور محمد، ٢٠٠٣: ٢٢).

(٣) تهيئة المباني العامة والمنشآت والطرق بما يتناسب - ولو بصورة جزئية- مع ظروف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٤) تيسير المزيد من فرص الدمج أثناء المشاركات في الألعاب الرياضية والأنشطة المنوعة داخل المؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة.

المفهوم الثالث: التفاعل الاجتماعي:

وعلى الرغم مما تنطوي عليه عبارة أن " الإنسان كائن اجتماعي " من تقليل من شأن الإنسان، إلا أنها ما تزال تفسر وتصف الطريقة التي يختارها معظم الناس لكي يعيشوا، ولعل ما يتعرض له السجناء والمعتقلين في الحروب من مشكلات نفسية نتيجة للفترات الطويلة من العزلة والوحدة التي مروا بها توضح الحاجة الاجتماعية للإنسان. (**فلدمان** Feldman، **١٩٨٥، ص ١٩٤)**

وعملية التفاعل الاجتماعي تحدث منذ الولادة بين الطفل و والديه، حيث يعتمد الطفل عليهما في تلبية حاجاته الأساسية ويكون إعتماده عليهما شديداً في هذا المجال ومنذ الشهر السادس من عمر الطفل، نجده يتفاعل مع الآخرين، ويبدي الإهتمام بهم من خلال محاولة لمسهم بيديه، والابتسام لهم (جيفونم و وينتزل Juvonem & Wentzel، ١٩٩٦، ص ٦٨) وباستمرار نمو الطفل نجده يشعر بكيانه الاجتماعي، وبرغبته في التعاون مع غيره من الأفراد على قدر طاقته واستعداده وميوله ومن ثم نجده يتفاعل مع أقرانه في المدرسة والمجتمع بصفة عامة.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي أساس عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد من خلاله أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، ويكتسب أيضاً الاتجاهات السائدة في المجتمع ، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يؤدي ذلك إلى تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد ؛ مما يساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه ؛ أي أن شخصية الفرد تتشكل نتاجاً لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية. (بارون وبيرن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ١١٤، وبايلس وآخرون Bayless, et al. ، ١٩٨٣، ٥٩، وهارجريفس Hargreaves، ١٩٧٥، ص ٦٥، ونورا أحمد سليمان، ٢٠٠٠، ص ٣٤)

والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد يلعب دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدي كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذا التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية والحركية، وطرق التعبير عن المشاعر والعواطف، وتعرفه بالقيم الأخلاقية. وقد أكدت الدراسات أن توفير فرص اللقاء بين الأقران يمكنهم من إظهار سلوكهم في إطار تفاعلى يؤدى إلى التأثير المتبادل فيما بينهم، وإلي سرعة تطور السلوك الاجتماعي عندهم، الأمر الذي أدي إلى تأكيد بعض البحوث على إعتبار أن التفاعل مع الأقران ضرورياً لتطور الطفل تطوراً سوياً. (جمال الخطيب، ١٩٩٢، ص ١٩٨، وفايز قنطار، ١٩٩٢، ص ص ٢٣٢-٢٣٣)

وخلال العقود الأخيرة، اهتم الباحثون بوصف وفهم التفاعلات بين الطفل وأعضاء البيئة الاجتماعية المحيطة به، وبصفة خاصة، وصف السياق الأسري وجماعة الرفاق كمجالات اجتماعية مهمة توضع في الاعتبار عند نمو الأطفال الصغار. وفي نطاق هذه السياقات، يتعلم الأطفال المعلومات ذات الأهمية من أجل إقامة العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها. وفي هذا الصدد، لاحظ الباحثون أهمية فهم تفاعلات الأطفال في إطار أي من هذه السياقات وكيف يمكن أن تكون هذه التفاعلات مترابطة وتجمع بين السياق الأسري وجماعة الرفاق مع التركيز على كيفية تأثير هذه التفاعلات في كل سياق على العلاقات والسلوكيات في السياق الآخر. (Warren & Christine,1997,p.4)

والأطفال الذين يتسمون بالخجل والإنسحاب والبعد عن الآخرين (مثل الأطفال المعاقين) تقل لديهم الكفاءة الاجتماعية، وذلك لأن أي محاولة من جانب هؤلاء الأطفال للتفاعل مع غيرهم ينتج عنها شعورهم بالقلق، ولذلك يتجنب هؤلاء الأطفال التفاعل مع الآخرين. والكفاءة الاجتماعية تتطلب أن يكون لدي الفرد مهارة في إقامة علاقات مع الآخرين، وأن تكون لديه القدرة على التوافق مع متطلبات الجماعة التي يتفاعل معها في الأسرة أو المدرسة. (ديمتريو وآخرون Demetriou, et al.، ١٩٩٨، ص ٢٧٤)

والتفاعل مفهوم جوهري وإستراتيجي في علم النفس الاجتماعي المعاصر ؛ لأنه في حقيقية الأمر يشكل جوهر الشخصية، والعلاقات الاجتماعية المتداخلة

للفرد مع الآخرين. فعندما يطلق على الإنسان أنه كائن اجتماعي، ليس ذلك بسبب طبيعته البيولوجية. ولكن بسبب إشتراكه وتقاسمه الحياة في ظل الجماعة الاجتماعية (عادل عز الدين الاشول، ١٩٩٩، ص ٧١) ومن ثم فالتفاعل الاجتماعي هو جوهر الحياة الاجتماعية.

ويعتبر التفاعل الاجتماعي أساس عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب الفرد من خلاله أنماط السلوك الاجتماعي المقبول، ويكتسب أيضاً الاتجاهات السائدة في المجتمع، ومن خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض يتم تعديل أفكارهم ومعتقداتهم لتتوافق مع الأفكار والمعتقدات السائدة في المجتمع، ويؤدي كل ذلك إلى تكوين وبناء هوية الفرد، مما يساعده على أن يكون أكثر إيجابية داخل المجتمع الذي يعيش فيه، أي أن شخصية الفرد تتشكل نتاجاً لعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بينه وبين بيئته الاجتماعية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية. (السيد التهامي، ٢٠٠٥)

والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية هي تلك التفاعلات التي تحدث بين الرفاق وهي إيجابية في طبيعتها وناجحة بالنسبة للأطفال المشاركين فيهـا. وتعـد هـذه التفاعلات مع الرفاق على درجة كبيرة من الأهمية حيث إنها تؤدي إلـى النمـو الاجتماعي والانفعالي الإيجابيين لدى الأطفال. وقـد أوضـحت نتـائج البحـوث والدراسات أن الأطفال الذين يتفاعلون بنجاح مع رفاقهم، حتى في مرحلة ماقبـل المدرسة هم أكثر شعبية ويتمتعون بصداقات قوية، وينخرطون كثيراً في الأنشطة الصيفية مقارنة بالأطفال الذين يفتقدون إلى هذه المهـارات، وغالبـاً مـا يمتلـك الأطفال عدداً من الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتفاعل مع بعضهم البعض، وقد يكون بعض هذه الاستراتيجيات مناسب والبعض الآخر يكون غير مناسب. ويرى الأطفال أن بعضهم يخطف الألعاب من رفاقهم والبعض يدفع زميلـه أو يضـربه حتى يحقق مايريد، أو يتجاهل البعض زملاءهم الذين يحاولون التحـدث إلـيهم. وربما يعاني أطفال آخرون من صعوبة عند تفاعلهم مع زملائهم بسبب الإعاقـات النمائية، وحالات التأخر اللغوي. ومن المهم أن ندرس المهارات الإيجابية للأطفال التي يمكنهم استخدامها بطريقة فعالة مع زملائهم. **(Bovey & Strian, 2003, p. 3- 4)**

وهكذا يبدأ الطفل تفاعله مع الآخرين فيتأثر بهم، ويـؤثر فـيهم، ويصـبح عضواً فعالاً في جماعته الأولى وهي الأسرة، ثم تمضي السنوات ليصبح عضـواً في جماعات أخرى سواء في المدرسة، أم الجيران، أم المؤسسات المختلفة وهـو في جميع هذه المواقف يتفاعل مع الآخرين، ولهذا التفاعل جانبان يتصل أولهمـا بالفرد ذاته، بينما يتصل الآخر بالجماعة (أو المجتمع) الذي يعيش فيه الفرد. **(عبد العزيز الشخص، ٢٠٠١، ٦)**

كما أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فهذا التفاعل يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعده على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارات اللغوية والحركية وكذلك طرق التعبير عن المشاعر والعواطف وتعرفه على القيم الأخلاقية. (السيد التهامي، ٢٠٠٥)

وفي هذا الصدد، يرى بـوفي، سـترين Bovey & Strian (٢٠٠٣) أن تدريب الأطفال على اكتساب المهارات الاجتماعية الإيجابية مع الأقران في وقـت مبكر قد يؤدي إلى تنمية علاقات إيجابية معهم وزيادة التقبل، والصداقة فيما بينهم. وعلى الرغم من أن هذه المهارات قد تنمو لدى كثير من الأطفال بطريقة طبيعيـة إلا أن البعض الآخر منهم قد يكون من الصعب نموها لديهم بهذه الطريقـة مثـال ذلك الأطفال الإنسحابيون، وذوو التخلف العقلي، والتوحـديون، وذوو المشـكلات السلوكية، والمضطربون انفعاليا.

تعريف التفاعل الاجتماعي:

تعرف "سناء الخولي" (١٩٨٠: ٧٩) التفاعل الاجتماعي بأنه الموقف الذي يتفاعل فيه شخصان أو أكثر كل تجاه الأخر. على أن يتضمن ذلك استجابة كل منهم للآخر في نفس الوقت.

ويري بعض العلماء أن التفاعل الاجتماعي بشكله الإجرائي Operating Meaning هو كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر بعلاقات سواء كانت مادية أو غير مادية، ويحدث نتيجة لذلك تعديل في السلوك.

والتفاعل الاجتماعي عبارة عن علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين، والتفاعل الاجتماعي عملية اتصال Communicative Process تؤدي إلى التأثير على أفعال الغير ووجهات نظرهم. (عطوف محمود ياسين، ١٩٨١، ص ص ١٣٩-١٤٠)

ويذكر كل من توفيق مرعي وأحمد بلقيس (١٩٨٤، ٤٦) أن التفاعل الاجتماعي يشير إلى تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين (فردين أو جماعتين صغيرتين، أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الأخر. ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء)، ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد. ولتنفيذ عمليات التفاعل أشكال ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية معينة.

ويشير رمضان القذافي (١٩٩١، ١١٧) إلى أن التفاعل الاجتماعي نوع من الاتصال بمعناه الواسع ويعني أشياء كثيرة منها التحدث مع الآخرين، أو الاستماع إليهم، والكتابة، والقراءة، كما قد يشتمل على الإشارات والنظرات وتحريك أعضاء الجسم بما يفيد توصيل المعاني المقصودة من شخص لآخر.

ويعرف ماهر عمر (١٩٩٢، ١٤١) التفاعل الاجتماعي بأنه عملية ارتباط الفرد مع الآخرين في علاقات متبادلة مشروعة يستفيد منها كل الأطراف المشتركة فيها.

ويعرف فؤاد البهي (١٩٩٣، ٢٠٨) التفاعل الاجتماعي بأنه عبارة عن التأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثيراً للآخر، ويتوالى التبادل بين المثير والإستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهما.

ويعرف لامبـر ولامبـرت Lambrt&Lambrt (١٩٩٤: ١٧٨) التفاعـل الاجتماعي بأنه العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار، والمشاعر، وردود الفعل.

وتشير منيرة حلمي (١٩٩٦: ٣) إلى أن التفاعل الاجتمـاعي هـو إلتقـاء سلوك شخص مع سلوك شخص آخر، أو مجموعة أشخاص فـي عمليـة توافـق متبادلة تجعل سلوك كل منهما استجابة لسلوك آخر، ومنبهاً لهذا السلوك في الوقت نفسه، كما يقصد بالتفاعل الاجتماعي أن تستمر هذه العملية التبادلية حتى يصـبح الموقف سلسلة من السلوك يبدو للرائي كمتابعة سلوكية موصولة الحلقات.

ويعرف نبيل عبد الفتاح وآخرون (١٩٩٧: ١٢٧) التفاعل الاجتماعي على أنه عملية تأثير وتأثر بين مجموعة من الأفراد تؤدي إلى وجـود اتصـال دائـم لتحقيق الأهداف المتفق عليها بينهم، فالطلاب يتفاعلون داخل الفناء أثناء الفسـحة للاستمتاع بلعبة جماعية.

ويذكر فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩، ص ص ١٤٦–١٤٧) أن التفاعل يعتمد على تحليل السلوك الذي يصدر عن الفرد في الموقف الاجتماعي على أنه استجابة لمثير صدر عن شخص، وهو يعد في نفس الوقت مثيراً للإستجابة المقبلة التي ستصدر عن الشخص الآخر، أي أن المثير يتحول إلى استجابة ، وتتحول الإستجابة إلى مثير، وتتناوب ردود الأفعال بطريقة متلاحقة تدل على التفاعل.

ويرى عادل الأشول (١٩٩٩، ٧١) أن التفاعل الاجتماعي هو نـوع مـن العلاقات بين شخصين أو أكثر حيث نجد أن سلوك الفرد يتأثر ويتعـدل بسـلوك الآخر، ومن خلال المثيرات والاستجابات المتداخلة فإن الكائن البيولوجي يتغيـر ببطء إلى كائن إنساني.

ويؤكد عبد العزيز الشخص (٢٠٠١، ص ٩٣) على ذلك، حيث يري أن العلاقة تعبر عن الصلة بين فردين أو أكثر، أما التفاعل فيشير إلى التأثير المتبادل

بين الأفراد وما ينتج عنه من تغير في سلوك كل منهم. ويذكر فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩، ص ص ١٤٦–١٤٧)

ويعرف إبراهيم الخطيب وآخرون (٢٠٠٣، ٥٧- ٥٨) التفاعل الاجتماعي بأنه علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهما على سلوك الآخر، وعملية التفاعل الاجتماعي عملية مستمرة ومتواصلة، فهي تحدث في كل مكان في البيت، وفي المدرسة، وفي الشارع، وفي كل مكان يجتمع فيه الأفراد، وتحدث من جرائه عملية احتكاك وتفاعل.

ويصف التفاعل بأنه إيجابي إذا انتشرت المحبة والمودة والتعاطف والرحمة والتقبل بين الأطراف المعينة به، ويتصف بالسلبية إذا عم النفور بيـنهم وطغـت النواحي المادية على المشاعر الإنسانية.

ويشير عمر همشري (٢٠٠٣، ١٣٩) إلى أن التفاعل الاجتماعي هو عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقـات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء كانت هذه العلاقات بين فرد وفرد، أم بين جماعة وجماعة، أم بين جماعة وفرد.

ومن خلال العرض السابق للتعريفـات المختلفـة التـي تناولـت التفاعـل الاجتماعي يلاحظ أنها ركزت على مايلي:

١- أن التفاعل الاجتماعي تفاعل بين شخصين أو أكثر كل تجاه الآخر.

٢- أن الفرد تنشأ بينه وبين أفراد بيئته علاقات دائمة.

٣- أن التفاعل الاجتماعي تأثير متبادل بين الفرد والجماعة.

٤- أن التفاعل الاجتماعي عملية ربط بين أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض.

٥- أن التفاعل الاجتماعي يؤثر بصورة واضحة في تبادل الأفكار والمشـاعر والتصرفات.

٦- أن التفاعل الاجتماعي قائم على عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل مـن الطرفين استجابة لسلوك الآخر.

٧- أن التفاعل الاجتماعي عملية تبادلية مستمرة.

٨- يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى اتصال دائم بين الأشخاص لتحقيق هدف محدد.

٩- أن التفاعل الاجتماعي يعتبر نوع من التواصل بكل ماتحمله الكلمة من معنى.

١٠- التفاعل الاجتماعي يمكن أن يكون إيجابياً يتضمن انتشار المحبة والمودة والتعاطف ويمكن أن يكون سلبياً إذا عم الصراع والنفور بين الأطراف المتفاعلة.

كما يمكن إستنتاج بعض السمات التي تميز عملية التفاعل الاجتماعي وهي:

١- **الاتصال** : حيث أن التفاعل الاجتماعي يقوم ويعتمد على الاتصال بمعناه الواسع
والذي يشمل الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي، ويكون الاتصال مباشراً أي وجهاً لوجه، كما قد يكون غير مباشراً أي يتم عبر وسيط كالهاتف.

٢- **التأثير المتبادل** : حيث أن التفاعل الاجتماعي يشير إلى التأثير المتبادل بين الأفراد
أو الجماعات في عملية توافق متبادلة تجعل سلوك كل منهما استجابة لسلوك الآخر، ومنبهاً لهذا السلوك في الوقت نفسه.

٣- **الاستمرارية** : حيث أن استمرار التأثير المتبادل بين الأفراد والجماعات لفترة ما شرط أساسي لحدوث التفاعل الاجتماعي.

٤- **الوسائط** : حيث أن التفاعل الاجتماعي يتم عبر وسائط متعددة، منها الوسائط اللفظية والتي تعتمد على الكلام بأشكاله وأنماطه المتنوعة، والوسائط غير اللفظية والتي تعتمد على كل ما هو غير لفظي مثل تعبيرات الوجه أو التواصل بالعين أو الإيماءات.

٥- **الهدف** : حيث أن التفاعل الاجتماعي يرتبط بغاية أو هدف معين يتم تحقيقه من خلال التواصل بين الأفراد والجماعات.

٦- **الشكل :** حيث أن عمليات التفاعل الاجتماعي تتخذ أشكالاً ومظاهر متعددة، فمنها ما هو إيجابي يسهل التفاعل الاجتماعي مثل التعاون والتوافق، ومنها ما هو سلبي يعطل ويعوق التفاعل مثل التنافس والصراع.

العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي:

تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على خبراته السابقة مع أفراد أسرته ومن تعامل معهم، وكذلك تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعى على اتجاهاته، حيث أن الاتجاهات تؤثر على سلوك الفرد. (بارون وبيرن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ١٢٠)

ومما لاشك فيه أن قدرة الفرد على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين في المجتمع تتم وفق مجموعة من العوامل المؤثرة فيه منها على سبيل المثال لا الحصر مايلي:

١- السن Age:

حيث يميل الأفراد بصورة عامة إلى تكوين صداقات مع غيرهم من جماعات الرفاق الذين ينتمون إلى فئتهم العمرية، حيث يثق كل منهم في رفيقه الشخصي الذي يفضى إليه بأدق أسراره التي قد يخفيها عن أسرته كالأبوين والأخوة والأخوات. ومن ناحية آخرى نجد أن أي تعامل بين الأفراد يتحدد وفقاً للأدوار المختلفة التي يقومون بها أو بناء على الأنشطة المتباينة التي يمارسونها في إطار من العلاقات التبادلية بينهم في الحياة العادية اليومية. **(ماهر عمر، ١٣٩،١٩٩٢)**

وقد أشارت الدراسات إلى أن عدد ضروب الاتصال الاجتماعي تتزايد بتزايد العمر الزمني، كما وجد ارتباط بين المشاركة الاجتماعية في الأنشطة المدرسية وعمر الطلاب، وقد أوضحت دراسة جرين Green أن كمية اللعب الجماعي قد تزايدت مع تزايد العمر. (مارفن شو، ١٩٨٦، ص ص ٢٤٥-٢٤٧؛ **السيد التهامي، ٢٠٠٥)**

٢- نوع الجنس Sex:

حيث أن الأسرة التقليدية في دول العالم النامي ومن بينها مصر والدول العربية تميز الذكور عن الإناث وتفضل الإبن الأكبر على الإبن الأصغر، وتتبع من أجل ذلك أساليب في التنشئة الاجتماعية تقوم على هذا التمييز، ويصل هذا الأمر إلى حد التمييز بين الذكر والأنثى من الأطفال في كمية الطعام ونوعيته أيضاً، ويترتب على هذا الوضع أن يحظى الطفل الذكر عندما يكبر. بسلطة على إخوته الأصغر منه ذكوراً أم إناثاً، وعلى إخوته البنات الأصغر منه والأكبر منه سناً على السواء. (مارفن شو، ١٩٨٦، ص ص ٢٤٥-٢٤٧؛ **السيد عبد القادر، ٢٠٠٥، ٦٩)**

وتؤكد نتائج دراسة هينك، ريبكا وآخرون (Hencke,Rebecca,et al,1993) أن الاستمتاع بالقصص التي تتضمن العدوان يمثل معيار نمائي بالنسبة لطفل السنوات الثلاث. وحيث أن العمر هو أكثر المصادر شيوعاً للتغيرات النابعة من التنشئة،فإن البنات تظهر سلوكيات اجتماعية مضادة للعنف في مرحلة عمرية تسبق الأولاد.

بالتالي يلعب نوع الجنس دوراً مهماً في تحديد شكل ونمط التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، فلقد وجد أن الذكور بصفة عامة أكثر ميلاً للمشاجرة والعدوان من الإناث، كما وجد أن الإناث أكثر ميلاً من الذكور في تبني اتجاهات لاتنافسية. **(مارفن شو، ١٩٨٦، Kutnick&Byrne)**

٣- الاتجاهات Attitudes:

الاتجاه هو أسلوب منظم في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية أو تجاه أي حدث في البيئة بصفة عامة. (لامبرت ولامبرت، ١٩٩٣، ص ١٣٣)

كما تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على خبراته السابقة مع أفراد أسرته وتعامله معهم، وكذلك تتوقف قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي على اتجاهاته، حيث إن الاتجاهات تؤثر على سلوك الفرد.

(Baron & Byrne,1997,p.120)

حيث يعرف الاتجاه بأنه حالة تأهب عقلي وعصبي توجه استجابات الفرد ونمط سلوكه في مواقف معينة، وهو تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية، حول بعض المظاهر الاجتماعية السائدة أو المشكلات المعلقة في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وهذا الميل المكتسب المنظم للعمليات الانفعالية يتخذ لنفسه وظائف عامة، وخاصة لتحقيق أهداف الجماعة والفرد. **(نبيل عبد الفتاح، ١٩٩٧، ٢٢٥)**

والإتجاه ما هو إلا مشاعر تتكون تجاه قضية أو موضوع معين، وقد يكون الاتجاهسوي وقد يكون غير سوي. وقد إهتم علماء النفس الاجتماعي بموضوع إتجاهات الفرد نظراً لتأثيرها عليه وعلى المجتمع. (بيركوويتز Berkowitz، ١٩٨٦، ص ١٦٨)

وتلعب الاتجاهات دوراً مهماً في عملية التفاعل الاجتمـاعي فاتجاهـات الفرد تؤثر في أحكامه وإدراكة للآخرين، وتعتبر الاتجاهات مؤشراً جيـداً للتنبـؤ الصحيح بخطوات الفرد المقبلة في المواقف المتبادلة المرتبطة باتجاهـات الفـرد نحوها الأمر الذي ييسر عملية التفاعل الاجتماعي. **(لامبرت ولامبـرت، ١٩٩٣، ١٢٠، ماهر عمر، ١٩٩٢، ٢٢٢)**

وتتكون الاتجاهات من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، وكذلك من خلال تفاعل الفرد مع جماعات الأصدقاء، وزملاء المدرسة، أو من خلال التعرض لوسائل الإعلام، والاتجاهات المختلفة يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم الاجتماعي، والتي تتيح له تكوين الاتجاهات نحو الأشياء المتعددة مثل السلوك الاجتماعي، والمساعدة، والعدوان. (منيرة أحمد حلمي، ١٩٩٦، ص ص ١٣-١٥، وبارون وبيرن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ١١٩)

٤- القيم والمعايير Values & Norml:

يري بارسونز أن القيم والمعايير تقدم للفرد ما يسمي (بالشرعية) ويعني ذلك الأساس المعياري الذي يثبت الأهداف ويوجه السلوك (جي روشيه، ١٩٨١، ص ١٦٦)، ويعني ذلك أن قيم الفرد ومعاييره تؤثر في سلوكياته التي يسلكها مع الآخرين، كما تؤثر في تحديد وتحقيق الأهداف التي يسعي إليها، مما يكون له الأثر في عملية التفاعل الاجتماعي.

وعندما نناقش القيم سنجد أن كل متخصص في مجال معين له رؤية خاصة فمثلاً المتخصص في علم النفس الاجتماعي له رؤية خاصة؛ والمتخصص في علم الاجتماع له رؤية ثانية، والفيلسوف له رؤية ثالثة، والمتخصص في القانون له رؤية أخرى وهكذا.... والقيمة من وجهة نظر علم النفس الاجتماعي هي تنظيم خاص لخبرة الفرد ينشأ في مواقف المفاضلة والاختيار ليصبح ديناميكية تكمن خلف سلوك الفرد، كما يتحول إلى وحدة معيارية على الضمير الاجتماعي للإنسان. ومن خلال هذا التعريف يمكن أن نوضح

مدى تأثير القيم على علاقة الفرد بالجماعة وعلاقة بالجماعة بالفرد. (فؤاد البهي وسعد عبدالرحمن، ١٩٩٩، ٤٧، ٤٨)

أما المعيار فهو مقياس نسبي تتفق عليه جماعة معينة في موقف معين لتحكم به على مدى صحة سلوك أي فرد من أفراد هذا الموقف بالذات، والمعايير في جميع الحالات تكتسب قوتها وفعاليتها من كثرة استخدامها حيث يدل ذلك على مدى قربها من التفكير العلمي والمفهوم الإجرائي لنشاط الجماعة. (فؤاد البهي وسعد عبدالرحمن، ١٩٩٩، ٤٩)

ويعني ذلك أن قيم الفرد ومعاييره تؤثر في سلوكياته التي يستخدمها مع الآخرين كما تؤثر في تحديد وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، مما يكون له الأثر الكبير في عملية التفاعل الاجتماعي. (السيد التهامي، ٢٠٠٥، ٦٢)

٥- الدافعية: **Motivation**:

تلعب الدافعية دوراً بالغ الأهمية في التأثير على عملية التفاعل الاجتماعي، فنقص دافعية الفرد يؤدي إلى عزوف الفرد عن عمل أي شئ، وإذا قام بعمل معين فإنه يقوم به منفرداً وبعيداً عن باقي أفراد الجماعة، مما يكون له تأثير سلبياً على التفاعل الاجتماعي بينه وبين الآخرين. (سمث وماكي Smith & Mackie، ١٩٩٥، ص ٥٦٩)

ليس هناك من شك في أن الدوافع النفسية ذات أثر واضح على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين وبذلك تؤثر الدوافع بشكل كبير على عملية التفاعل الاجتماعي، ولذلك فقد نالت الدوافع النفسية والدافعية القدر الذي تستحقه من دراسة وبحث حتى أصبح هذا المتغير الذي تعطي له الأولوية، في التأثير على نوعية ودرجة التفاعل الاجتماعي ونجد أن نقص الدافعية لدى الفرد يؤدي إلى عزوفه عن عمل أي شيء، وإذا قام بعمل معين فإنه يكون منفرداً وبعيداً عن باقي أفراد الجماعة مما يكون له تأثير سلبي على التفاعل الاجتماعي. (فؤاد البهي، سعد عبدالرحمن، ١٩٩٩، ٣٨، **Smith& Machie, 1995,P.569**)

٦- المستوى الاجتماعي الاقتصادي **Social Economic level**:

حيث يتأثر التفاعل الاجتماعي بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، فتفاعل أبناء الطبقة الاجتماعية المتوسطة يختلف عن تفاعل الطبقة الدنيا او الطبقة العليا، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف المعايير والاتجاهات السائدة بكل طبقة من الطبقات التي تؤثر بشكل مباشر على التفاعل الاجتماعي. (نبيل عبدالفتاح وآخرون، ١٩٩٧، ١١٠)

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن المستوى الاجتماعي الاقتصادي يؤثر في التواصل بين الأفراد وبالتالي يؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي. حيث أننا نلاحظ أن الأفراد

ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يتكلمون أفضل من غيرهم. كما أنهم يحاولون أن يسيطروا على المناقشات التي تدور أثناء وجودهم داخل الجماعة، كما يحاولون أن يوجهوا هذه المناقشات طبقاً لما يريدونه. (Berkowitz, 1986,P.174)

٧- التنشئة الاجتماعية **Socialization**:

تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي يكتسب الفرد من خلالها أنماطاً معينة من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم أثناء تفاعله مع الاخرين. و وفقاً لذلك فإن عملية التنشئة الاجتماعية تعني إكساب الفرد الخصائص الأساسية للمجتمع الذي يعيش فيه، ممثلة في القيم والإتجاهات والأعراف السائدة في مجتمعه ومعايير السلوك الاجتماعي المرغوب فيه (شعبان جاب ا ، ١٩٩٣، ص ص ٦٧-٦٨) مما يكون له أثراً كبيراً في تفاعله الاجتماعي مع الأفراد الآخرين.

كما تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها. وهي عملية تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد، واستدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية منذ طفولته وحتى نهاية العمر، بمعنى أن عملية التنشئة الاجتماعية لا تمم مرة واحدة وتنتهي، وإنما هي عملية ملازمة للإنسان عبر مراحل حياته المختلفة.

وتحقق عملية التنشئة الاجتماعية امتصاص الفرد لقيم الجماعة وتعلم أساليب ومعايير السلوك التي تتبناها الجامعة بما يتيح التفاعل الاجتماعي الناجح بين الفرد والجماعة، كما تسهم في تحقيق قدر من التشابه بين أفراد الجماعة مما ييسر التعامل والتفاعل ويقلل من الصراع بين أفراد الجماعة مما يسهم في تماسكها. (نبيل عبدالفتاح وآخرون، ١٩٩٧، ٩٣)

ولقد افترض الباحثون أن الأطفال يتعلمون التفاعلات الاجتماعية مع زملائهم وذلك عن طريق التفاعلات الاجتماعية التي تتم مع والديهم. وبصفة خاصة، فإن الجوانب المتعلقة بمحتوى وأساليب التفاعلات بين الآباء والأطفال يقترض أنها ترتبط بالوظائف الاجتماعية للأطفال في تعاملهم مع رفاقهم وقد تكون الجوانب المتعلقة بأساليب التفاعل على قدر من الأهمية بصفة خاصة حيث يتعرض الأطفال إلى هذه المكونات من التفاعلات مع الآباء وذلك على أساس ثابت تقريباً. والسلوك ونغمة الصوت مكونان في علاقة الوالد بالطفل والتي ترتبط بالأدوار التي يقوم بها الطفل مع رفاقه. علاوة على ذلك افترض الباحثون أن الأمهات والآباء قد ليعبون أدواراً منفصلة في التأثير على الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ومهارتهم التفاعلية مع جماعة الرفاق. (Warran& Christine.,1997, P4-5)

٨- العلاقات داخل المدرسة **Relations into school**:

إن العلاقات السائدة داخل المدرسة تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم إذا ساد فيها التقبل والإحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمعلمين. وعندما تهيئ المدرسة الوضع الذي يساعد التلاميذ على إبداء رأيهم بحرية دون خوف، وأيضاً عندما تتوافر المواقف التي يستطيع من خلالها التلاميذ ممارسة التعاون والتواصل فيما بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية أخري، فإن ذلك يساعدهم على الإحساس بالإنتماء للمدرسة، وبالتالي تحقيق التفاعل الاجتماعي السوي بينهم. (شرين فراج، ٢٠٠٩).

رغم أن المدرسة تأتي في مرتبة ثابتة بعد الأسرة بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنها تحتل أهمية خاصة من زوايا معينة، بل قد تتفوق فيها على الأسرة، فالمدرسة تعتبر منوطة بتعليم الأطفال تحت إشراف مربين متخصصين. (عبدالعزيز الشخص، ٢٠٠١، ٨٥)

وتشير دراسة بوفي وسترين "Bovey, Strain" (٢٠٠٣) أنه عن طريق تدريس المهارات الاجتماعية الملائمة للأطفال وتزويدهم بالرغبة والقبول لدى زملائهم لاستخدام هذه المهارات معهم، وخلق الفرص أمام الطلاب لممارسة هذه المهارات يستطيع المعلمون أن يحسنوا من السلوك الاجتماعي لدى الأطفال بصورة كاملة ولمدى الحياة.

وحيث إن العلاقات السائدة داخل المدرسة تساعد على التفاعل الاجتماعي السليم إذا ساد فيها التقبل والاحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمعلمين، وعندما تهيئ المدرسة الوضع الذي يساعد التلاميذ على إبداء رأيهم بحرية دون خوف، وأيضاً عندما تتوافر المواقف التي يستطيع من خلالها التلاميذ ممارسة التعاون والتواصل فيما بينهم من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية أخر. فإن ذلك يساعدهم على الإحساس بالانتماء للمدرسة، وبالتالي تحقيق التفاعل الاجتماعي السري بينهم. (السيد التهامي، ٢٠٠٥)

ويري إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون (٢٠٠٣، ص ص ٦٢-٦٣) أنه يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي إلى عوامل تتعلق بالأفراد أنفسهم، وعوامل أخري تتعلق بالجماعة التي ينتمي إليها الأفراد كالتالي :

١- **ما يتعلق بالأفراد** : من حيث شخصياتهم وما يقومون من أدوار في مختلف الميادين والمواقف.

٢- **ما يتعلق بالجماعة :** تعتبر الجماعة عاملاً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي، فالجماعة قد تكون عامل جذب لأفرادها، تهيئ لهم كل أسباب التفاعل الاجتماعي، تظهر آثارها في تماسك الجماعة وتعاونها.

٣- **أهداف الجماعة** : تعتبر أهداف الجماعة القاسم المشترك، وهي المحدد الموجه لأفرادها، ولاسيما إذا كانت الأهداف واضحة، وتعبر عن أكبر عدد ممكن من أفرادها، قابلة للتنفيذ ومشتقة من واقع الأفراد والجماعة، وتعبر عن مشكلاتهم وتحقق طموحاتهم.

٤- **مناخ الجماعة** : أي الجو الاجتماعي العام الذي تعيشه الجماعة، ذلك أنه المسئول

عن زيادة التفاعل الاجتماعي، ويعتمد ذلك على مدي حرية الأفراد في التعبير عن آرائهم وشعورهم بالأمن والطمأنينة، وكذلك مشاركتهم في إتخاذ القرارات.

٥- **طبيعة المشكلات التي تواجه الجماعة** : وما ينشأ عنها من أحداث تتطور بتفاعل الجماعة.

<u>أشكال التفاعل الاجتماعى:</u>

لقد أكدت الدراسات على شكلين أساسيين من أشكال التفاعل الاجتماعي:

١- التفاعل الاجتماعي المباشر:

وهو الذي يحدث بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر وجهاً لوجه، كموقف المعلم أثناء المحاضرة مع طلابه، أو الوالدين مع أبنائهما في الأسرة.

٢- التفاعل الاجتماعي غير المباشر:

وهو الذي يحدث بواسطة وسيط، كالهاتف، أو كتابة رسـالة لصـديق أو بالبريـد الإلكتروني.... وغيرها. (عمر همشري، ٢٠٠٣، ١٤٢ – ١٤٣)

وسائل التفاعل الاجتماعي:

تحدث عملية التفاعل الاجتماعي عبر وسائط **Media** مختلفـة ومتنوعـة يمكـن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين هما:

أ- الوسائط اللفظية **Verbal Media**:

وتضم الكلام الذي يدور في نطاق اللغة المتقدمة، بأشكاله وأنماطه المختلفـة مثـل إعطاء التعليمات طرح الأسئلة، إلقاء معلومات أو أفكار، ومدح وثناء، نقد وهجاء، شـرح وإلقاء أوامر وتعليمات..... إلخ. (دالتون Dalton، ١٩٦١، ص ١٥٢؛ نبيل عبدالفتاح وآخرون، ١٩٩٧، ١٢٩)

وبالإضافة إلى المدح اللفظي، يمكن استخدام المعززات المادية أيضاً لزيادة احتمالية التفاعلات الاجتماعية مع الرفاق مرات أخرى في المسـتقبل. مـن بـين هـذه الأشـياء استخدام"النجوم الخارقة". والنجوم الخارقة عبارة عن قلادات يقـوم المعلمـون بإعـدادها للأطفال وفي نهاية اليوم وبعد القيام بالأنشطة يجتمع الأطفال ويقصون أمام المجموعة مـا فعلوا ليحصلوا على النجوم الخارقة. (**Bovey, T., Strain, P, 2003, P.4**)

وتتأثر هذه الوسائط اللفظية بنبرة الصوت، وسرعته، والوقت، والإصغاء، والألفاظ، والمعاني، والأفكار، والمناخ المادي والنفسي السائدين، وفرص التبادل والتفاعل.

(نبيـل حـافظ وآخـرون، ١٩٩٧، ١٢٩، **Dalton, 1967,P.752**)

ب-الوسائط غير اللفظية **Non - Verbal Media**:

وتضم كل ما هو غير لفظي، وكل ما يشكل مثيراً أو منبهاً لاسـتجابات سـلوكية مختلفة، تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي، وتنشيطها، ومن أمثلة ذلـك حركـات الجسم، والأطراف، والإيماءات بالجسم، وبالرأس، واليدين، وتغييرات الوجه، والملابـس، وألوان، والأصوات غير الكلامية، والاقتراب والابتعاد، والملامسة الجسـدية كالمصـافحة

وغيرها، واستخدام الأدوات والأجهزة، والروائح المختلفة، وأساليب الجلوس والوقـوف... إلخ. (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ١٢٩ – ١٣٠)

وتضم كل ما هو غير لفظي مثل تعبيرات الوجه، والتواصل بالعين، والإيماءات بالجسم والرأس واليدين وهو ما يطلق عليه لغة الجسم، أو عن طريق كتابة الخطابات، أو لعب بعض الألعاب مثل الشطرنج، وتشمل هذه الوسائل أيضاً لغة الإشارة بالنسبة للصم والبكم. (بارون وبيرن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ٤٠، وهارجريفس Hargreaves، ١٩٧٥، ص ٦٩، وعمر أحمد الهمشري، ٢٠٠٣، ص ١٤٤)

وتعتبر تعبيرات الوجه مثالاً جيداً على التواصل غير اللفظي، حيث إن كل الأفـراد يمكن أن يتعلموها وقد حاول البعض اكتشاف قواعد التفاعل غير اللفظـي، وكيـف يـؤثر التواصل بالعين والابتسامة على استجابة الأفراد داخل الموقف. كما حاول البعض البحـث عن تأثير الأسئلة وكيفية طرحها وتوجيهها في التفاعل الاجتماعي غير اللفظي.

(**Berkowitz, 1986, P.745**)

وعند استخدام الوسائل غير اللفظية في التفاعل مع الآخرين، فإن ذلك يتيح لنا التعرف على مشاعرهم الحالية، وحالتهم المزاجية، وانفعالاتهم، ولـذلك فـإن الوسائل غير اللفظية تلعب دور هام في التفاعل الاجتماعي.

(بارون وبيرن Baron & Byrne، ١٩٩٧، ص ٥٠)

أسس التفاعل الاجتماعي

تستند عملية التفاعل الاجتماعي إلى عدة أسس لا تستقيم ولا تستمر بدونها وهي:

١- التواصل Communication:

لا يتم التفاعل بين الأفراد أو الجماعات دون أن يكون هناك اتصال بينهما بوسيلة أو بأخرى، ويعد الاتصال من الأمور الهامة في قيام المجموعة ونجاحها في أداء المهام المكلفة بها، وبالتالي يقود هذا الاتصال الأفراد إلى إنجاز المهام بفاعلية من خلال مشاركة أفراد المجموعة وتبادل المعلومات فيما بينهم. (عطوف محمود ياسين ١٩٨١، ص ١٤٢، وسمث وماكي Smith & Mackie، ١٩٩٥، ص ٥٨١)

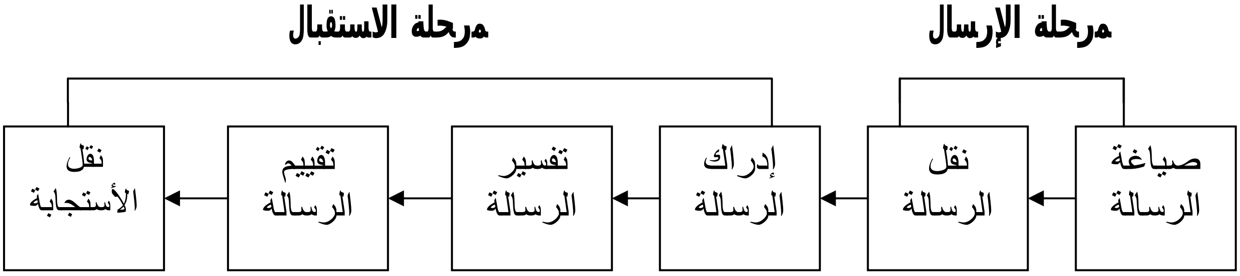
فحيثما يتقابل عدد من الأفراد وجهاً لوجه في جماعة، يبدأ الاتصال والتفاعل بـين هؤلاء الأفراد، ويتم الاتصال والتفاعل بين هؤلاء الأفراد، عن طريـق اللغـة والرمـوز والإشارات وتكون الثقافة التي يعيش فيها الفرد والجماعة نمط التفاعل الاجتماعي.

(حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٤٨- ٢٤٩)

وبذلك لا يتم التفاعل بين الأفراد أو الجماعات دون أن يكون هناك اتصال بينهمـا بوسيلة أو بأخرى ويعد الاتصال من الأمور المهمة في قيام المجموعة ونجاحهـا فـي أداء المهام المكلفة بها، وبالتالي يقود هذا الاتصال الأفراد إلى إنجاز المهام بفاعلية مـن خـلال مشاركة أفراد المجموعة وتبادل المعلومات فيما بينهم. (السيد التهامي، ٢٠٠٥، ٦٦)

ويعد التواصل اللفظي أحد الخصائص الهامة التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات، فالإنسان هو الكائن الوحيد القادر على استخدام اللغة المنطوقة في التواصل مع الآخرين. (شرين فراج، ٢٠٠٩)

ويوضح فلدمان (١٩٨٥، ١٠٤) عملية التواصل اللفظي بين طرفين هما المرسـل والمستقبل والعمليات التي تمر بها الرسالة بدءاً من إرسال المرسل لها وصولاً إلـى فهـم المستقبل لها على النحو التالي:



شكل (٢) عملية التواصل اللفظي بين الطرفين (المرسل والمستقبل)

وفي دراسة مارتا فين وآخرون"**Venn, Et al**"قدمت اقتراحات لتنميـة التفاعـل الاجتماعي والاتصال لدى الأطفال، وبالتالي تسهيل عملية دمج الأطفـال المتـأخرين فـي الكلام واللغة في بيئة المجتمع العادي، مع توقع الظروف التي يمكـن اسـتخدامها لتنميـة الأطفال للغة والتفاعل الاجتماعي الإيجابي ومن هذه الأساليب:

- تغيير أنماط التواصل والكلام.
- فن التوقف (الصمت).
- تقديم المدح والتشجيع.

٢- **<u>التوقع Expectation:</u>**

حيث إن وجود توقعات مشتركة بين الأفراد المتفاعلين هو الأمر الذي يوجه سلوك التفاعل الاجتماعي لكل منهم: فالطلاب حين يلعبون يتوقع كل منهم من الآخر سلوكاً معيناً في التعامل مع الكرة ويستعد ذهنياً وبدنياً عليه، وبهذا تنتظم المبـاراة ويحـدث التفاعـل الاجتماعي في صورة مباراة رياضية. (نبيل حافظ وآخرون، ١٩٩٧، ١٢٨)

ونجد أن سلوكنا يصاغ شكله طبقاً لما نتوقعه من الآخرين، فأنا ألقي السلام علـى الأفراد لأنهم يتوقعون مني ذلك وأتوقع منهم الرد المناسب، وغاية هذه الفكرة عملياً، هـو

ازدياد معرفة أعضاء الجماعة لبعضهم البعض مما يؤدي للتحكم في سلوكهم تجاه بعضـهم طبقاً لما يتوقعه كل منهم من الآخر. (عطوف ياسين، ١٩٨١، ١٤٢)

٣- التوافق **Adjustment**:

ويقصد بالتوافق ألا يكون هناك صراع أو نزاع بل يكون هناك توازن وحل وسـط يعبر عن تقريب وجهات النظر بين الأفراد وبين الجماعات والعمل على إيجاد نـوع مـن التوافق بين الأطراف المتنازعة، ويتضمن مثل هذا التفاعل الاجتماعي نوعاً من التضـحية لإنهاء الصراع أو النزاع ويتدخل فيه أطراف للوساطة وتقريب وجهات النظر.

(حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٤٨)

٤- لعب الدور **Role Playing**:

ويقصد بالدور السلوك المطلوب أو المتوقع من الفرد القيام به في موقف ما بحسب المعايير الموضوعة. وعليه فإن الأدوار الاجتماعية تعتمد على التوقع. فيتعلم الفرد كيـف يقدر الموقف، وكيف يؤدي الدور المتوقع منه، وما يتوقعه هو من الآخرين، وعلـى هـذا النحو يتشكل سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة. (عمر همشري، ٢٠٠٣، ١٤٧)

٥- الرموز ذات الدلالة **Meaning ful Symbols**:

يتوقف التفاعل الاجتماعي وأداء الأدوار على وجود رموز ذات دلالة بين الأفـراد كاللغة وتعبيرات الوجه، وحركة اليدين... وغيرها. وكلها من وسائل الاتصال الجوهريـة، وينبغي أن تكون الرموز.

مفهومة لدى افراد الجماعة وعدم فهمها يعد احدى المشكلات التى تواجة الافراد وذلك طبقا لاختلاف الرموز باختلاف البيئات والمجتمعات المختلفة:

(السيد التهامى٦،٢٠٠٥)

٦- التقيم evaluation:

ويقصد بة تقيم الفرد لسلوكة وسلوك الاخرين ومدى تحقيق اهداف الجماعة وهو ما تحقق بة عملية التفاعل الاجتماعى

صور التفاعل الاجتماعى:

١- التعاون cooperation:

يعتبر التعاون من اهم صور عملية التفاعل الاجتماعى، حيث يتضمن العمل المشترك بين افراد الجماعة او بين الجماعات وبعضها بقصد الوصول الى اهداف مشتركة وفى التفاعل الاجتماعى التعاونى يعيش الجميع فى وئام مبنى على تبادل المنفعة. (حامد زهران، ٢٤٧،٢٠٠٠)

حيث يلعب التعاون بين الافراد والجماعات دورا بارزا فى التقدم والتطوير والازدهار ولذلك يهدف القائمون على عملية التنشئة الاجتماعية الى تنمية السلوك الملائم عند النشئ ويكون التعاون ابرز السلوك المحبذ اجتماعيا او يتضمن مساعدة الاخرين والتخطيط المشترك وممارسة الانشطة الجماعية.

(السيد التهامى٧٣،٢٠٠٥)

والتعاون بهذا المعنى مظهر من مظاهر التعاون الاجتماعى ونمط من انماط السلوك الانسانى الشائع وتعتبر الاسرة اول صورة من صور التعاون حيث تتكاتف الجهود وتتكامل لتحقيق الاهداف المشتركة ويتخذ التعاون فى المجتمعات الحديثة صورا وابعادا مختلفة متفاوتة بين الافراد والجماعات ويمثل التعاون ظاهرة اجتماعية تعكس التاثير المتبادل للافراد فى اداء عمل معين ويتعلم الفرد عن طريق التعاون الكثير من انماط السلوك الاجتماعى اللازم لعملية التوافق الاجتماعى. (نبيل حافظ واخرون ١٣٧،٢٠٠٠)

٢- التوافق adiustment:

وقد سبق الاشارة الى انة احد اسس التفاعل الاجتماعى ويقصد بة كصورة من صور التفاعل الاجتماعى التجاوب المرن مع نظم المعيشة فى المجتمع الذى نتفاعل مع افراد وهو خطوة لاحقة لعلمية التمثيل ومترتبة عليها فالطالب الذى

ينتقل بعد الحصول على الثانوية العامة الى كلية عسكرية ويتمثل نظمها يتوافق مع اسلوب الدراسة بها وبالتالى يعتبر توافق الاستجابات وتكاملها لتحقيق هدف ما من اهم اسس التفاعل الاجتماعى اذ يتعين على الطلاب ان يلعبوا بشكل متناسق فى صورة فريقين وفقا لقواعد محددة لتحقيق هدف محدد

(نبيل حافظ واخرون،١٩٩٧، ١٢٨-١٣١)

ويعتبر التوافق عملية قوامها التسامح مع الاخرين والتصالح والتوفيق بين مختلف الرغبات واساسها الاخذ والعطاء الودى ويتم ذلك من خلال العلاقات الهادفة ايقاف الصراع وجعل العلاقات اكثر اتساعا والعمل على زيادة مظاهر التوحد والانسجام فى الافكار والقيم والاتجاهات والقبول بمبدا التحكم اى قبول الطرفين بحكم ثالث على نحو رسمى او غير رسمى (ودى) وجدير بالذكر ان التنشئة الاجتماعية بمؤسساتها المختلفة (الاسرة، المدرسة، العبادة، ووسائل الاعلام....الخ) تعد من اهم المتغيرات والعوامل التى تساهم فى عملية التوافق مع الاخرين والتكيف مع معايير المجتمع وافكارة وقيمة ونظمة ومتطلباتة.

(عمر همشرى٢٠٠٣، ١٥٧-١٥٨)

٣- المنافسة comprtition:

المنافسة هى عملية يتم بمقتضاها تحديد نمط التوزيع والتطور فى المجتمع والتنافس يمثل عملية الصراع المتبادل بين الافراد والجماعات لبلوغ غاية معينة او هدف محدد والمهم فى الامر ان الاطراف المختلفة والمتنافسة تحاول بلوغ الغاية نفسها او الهدف نفسة لتحقيق مصالحها الذاتية ودون غيرها وهى عملية مستمرة ودائمة. (نبيل حافظ واخرون ١٣٥،٢٠٠٠)

والمنافسة هى عملية التسابق بين الافراد فى المجتمعات لبلوغ هدف معين فالطلاب يتنالفسون للحصول على اعلى الدرجات فى الامتحان كما يشير التنافس ايضا الى ان الفرد يميل الى تحقيق هدفة قبل الاخرين ويؤدى ذلك الى فشل

الاخرين فى تحقيق اهدافهم ويعتبر التنافس او المنافسة ظاهرة طبيعية فى حياة الافراد والجماعات وتتخذ اشكالا مختلفة فقد تكون عدائية عنيفة وتتخذ شكل العداء او الصراع وقد تكون بناءة شريفة تؤدى فى نهايتها الى تقوية التعاون كما يحدث فى المنافسات الرياضية والعلمية فى اطار المباريات والمسابقات

(توفيق مرعى واحمد بلقيس ١٩٨٤،٨٠)

ويوضح (عمرو همشرى٢٠٠٣، ١٤٥-١٥٥) ان هناك بعض العوامل التى تؤثر فى عملية التنافس وهى:

١) البيئة الاجتماعية (المراكز والادوار والتقسيم الطبقى) التى تلعب دورا كبيرا فى دفع الافراد او الجماعات نحو التعاون والتنافس.

٢) النمط الثقافى السائد اذ انة من المعلوم ان الانسان يتعلم التنافس من الثقافة التى ينشا فيها لذا فللتربية والتنشئة الاجتماعية دور مهم فى توجية الطفل او الفرد الى النواحى التى يستحسن فيها التنافس

٣) درجة الوعى الاجتماعى اذ انة كلما زادت درجة الوعى الاجتماعى لدى الافراد والجماعات اتجهت الامور نحو التنافس الشريف والبناء والعكس صحيح.

٤) طبيعة طرفى التنافس (السن والجنس والسمات الشخصية والخلفيات الاجتماعية) اذ تشير الدراسات الى ان السلوك التنافسى يظهر بصورة اكبر كلما تقدم سن الفرد وان الاطفال الذكور يكونون اكثر تنافسا من البنات

٥) المثل والقيم السائدة التى يتمثل دورها فى مدى التنافس وتوجيهة فحيث تسود القيم الفردية والراسمالية ينشط التنافس الفردى وحيث تسود القيم الانسانية الجماعية وتفعيل مصلحة الفرد فينشط التعاون وتخف حدة المنافسة.

ويرى حسنى الجبالى (٢٠٠٣، ١٣٩) ان فى اسلوب التنافس الفردى:-

يعمل كل تلميذ بمفردة ويسعى كل تلميذ الى المعلومات والافكار التى يحتاجها لتحقيق هدفة ويبذل كل تلميذ اقصى جهد للتفوق على الاخرين وتتم مكافاة التلاميذ (الافراد) وذلك فى ضوء ادائهم بالنسبة للتلاميذ الاخرين.

٤- الصراع conflict:

يعرف الصراع بانة الموقف الذى يجد الفرد نفسة فية حين يكون امامة دافعان متعارضان (نبيل حافظ واخرون ١٣١،١٩٩٧)

ويعرف ايضا الصراع بانة الوجود المتزامن لدافعين متعارضين او اكثر لدى الفرد نفسة او الجماعة نفسها والذى يؤدى الى التازم النفسى والتوتر وينشا الصراع فى العادة نتيجة لتعارض المصالح ورغة ل طرف فى الحيلولة دون تمكين الطرف الاخر من تحقيق مصالحة معتبرا ذلك ضررا على مصالحة هو وينشا الصراع ايضا عندما يواجة الفرد موقفا معقدا يؤدى الى قيامة باستجابات متعارضة ولما كان هناك استحالة فى القيام باستجابتين متعارضتين فى وقت واحد فان التوتر يظل قائما كنتيجة للصراع الحادث بينهما وخلاصة القول ان الصراع يحدث فى ثلاث حالات هى:

أ- وجود الفرد فى موقفين متناقضين كل منهما سلوكا معينا يناقض كل منهما الاخر.

ب- وجود نمطين من الدوافع المتناقضة المتعارضة تعيق الفرد عن التوافق

ج- وجود الفرد فى موقف معقد يؤدى الى استجابات متاعرضة.

(نبيل عبدالفتاح واخرون ١٣١،٢٠٠٠ توفق مرعى واحمد بليق ٧٤،١٩٨٤)

للصراع اشكال متعددة تتمثل فى الاتى:

أ- للصراع النفسى الفردى الذاتى:

وينشا هذا النوع من الصراع حينما يجد الفرد نفسة اما دافعين متعارضين وللصراع النفسى الفردى الذاتى اشكال متعددة وهى:-

- صراع الاقدام- الاقدام approach-approach:-

وينشا حينما يرغب الفرد تحقيق هدفين كلاهما فية خير له ولكن تحقيق احدهما يمنع تحقيق الاخر مثلا حينما يجد الطالب نفسة اما دافعين اللعب والترويح المذاكرة والتحصيل.

- صراع الاحجام- الاحجام avoidance- avoidance:

وينشا حين يطلب من الفرد ان يسلك سلوكين كلامها مكروه لدية مثل عدم الذهاب لمشاهدة فيلم ممتع والاحساس بالالم او التفريط فى الاستزكار فيرسب ويحس بالاحباط (الالم النفسى)

صراع الاقدام- الاحجامapproach-avoidance:

وينشا حين حين يجد المرء نفسة فى موقف يريد ان يحقق هدفا وهو ممكن لكن تحقيقة يسبب لة الما فمثلا حين يقدم الفرد على التفاعل مع افراد يستفيد منهم ولكنة يتاذى من بعض سلوكياتهم

(نبيل عبد الفتاح واخرون ١٣٢،١٩٩٧ عمر همشرى،٢٠٠٣ ١٥٠-١٥١)

ب- ويحدث الصراع بين الافراد وبين الجماعات عندما تتعارض مقاصدها او اساليبها فى نحقيق تلك المقاصد او عندما تتفق المقاصد وتختلف الاراء حول اساليب تحقيق المقاصد او العكس ويتخذ الصراع الاجتماعى اشكالا متنوعة مثل الصراع بين الاشخاص والصراع السياسى والصراع الدينى والصراع العرقى

(توفيق مرعى واحمد بلقيس١٩٨٤ ٧٧-٧٩٩) ومما تجدر الاشارة الية ان الصراع لدى الانسان قد يكون شعوريا وقد يكون لا شعورى وخاصة عندما يعانى الفرد من الكبت واخفاء المشاعر ومن هنا فقد يؤدى الصراع الى الاضطراب النفسى والقلق والانفعال والكابة واعاقة القدرة على العمل

(نبيل حافظ واخرون ١٣٤،٢٠٠٠)

٥- التمثيل والمواءمة assimilation and accommodation:

حيث يعتبر الفرد من وجة نظر النظرية التفاعلية فى عملية تفاعل مستمر مع البية الاجتماعية وهو يسعى دائما لفهم عناصر هذه البيئة واستعاب مؤثراتها المختلفة تمهيدا لتمثيلها اى احتوائها فى داخلة بشكل يؤدى الى تعديل انماط سلوكة واساليبة ليتمكن من الواؤم مع عناصر البيئة الاجتماعية المحيطة به وهكذا يكون التمثيل والمواءمة عمليتين اجتماعيتين نمائيتين متكاملتين فلا تمثل بدون تلاؤم ولا تلاؤم بدون تمثل وهذان الوجهان يمثلان عملية التكيف مع المشكلات التى تواجة الفرد او الجماعة للتخاص مما يعانية من توتر او عدم توازن ناجمين عن عمليات الصراع او المنافسة او غيرها من المشكلات.

(نبيل حافظ واخرون٢٠٠٠ ١٣٧-١٣٨)

من خلال العرض السابق يتضح انه:

لابد من التعامل مع الاطفال بالسلوك المناسب لكل مرحلة عمرية من مراحل نموهم وكذلك معاونة الطفل على الاندماج والتفاعل الاجتماعى مع الاقران والابتعاد عن العزلة الاجتماعية مما يؤدى الى اكتساب وتعلم القواعد والمعايير الاجتماعية التى تساعد على الاندماج فى المجتمع والتواصل مع الاقران وكذلك تعلم المعايير والقيم الدينية وعادات وتقاليد المجتمع من خلال الممارسات الاجتماعية مما يساعدة فيما بعد فى المراحل العمرية المتقدمة على فهم واضح لذاتة وللاخرين من حولة والمواقف الحياتية المختلفة ومن ثم التكيف مع البيئة

المحيطة والتفاعل الاجتماعى الجيد مع الاقران داخل المجتمع مما يؤثر على نمو الشخصية لديهم لما لها من اثر ايجابى على مختاف جوانب النمو ولما لها من تاثير على سلوكة وتفاعلاتة وانفعالاتة الشخصية مما يؤهل الفرد الى حب الحياة والتكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه.

نظريات التفاعل الاجتماعي :

لقد تعددت النظريات التي حاولت تفسير عملية التفاعل الاجتماعي، وفيما يلي عرض موجز لأهم تلك النظريات:

١- النظرية السلوكية :

يرجع السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد إلى نظرية المثير والاستجابة والتعزيز التي نادى بها سكنر. ويرى السلوكيون أن الكائن البشرى ليس سلبياً في تفاعله، بل هو يستجيب للمثيرات أو المنبهات التي تصادفه في البيئة خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم أساساً على التفاعل الاجتماعى وبسببه. (عمر أحمد همشرى، ٢٠٠٣، ص ١٥٨)

وعلي ذلك يرى سكنر أن الإنسان بطبيعته يميل إلى تكرار السلوك أو الاستجابة التي تحقق له هدفاً أو تلبى حاجة عنده، أي تكرار الاستجابة التي تتعزز. ويلعب التعزيز دوراً أساسياً فى تنشيط عملية التفاعل الاجتماعى وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية. ويبدأ التفاعل الاجتماعي بين الأفراد نتيجة التعزيز والإثابة التي يتلقاها المشتركون في التفاعل.

(أمين أنور الخولي، ١٩٩٦، ص ١٩٢)

ويشير أصحاب هذه النظرية إلى أن عملية النماء الاجتماعى هي حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة التي تم تعزيزها فتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءاً من شخصية الفرد والجماعة.

(توفيق مرعى وأحمد بلقيس، ١٩٨٤، ص ٥١)

ويرى السلوكيون أن التفاعل الإجتماعى يحدث وفقاً للشروط التالية :

١- أن تكون الإستجابات متبادلة، وفى هذه الحالة يشكل سلوك الواحد مؤثراً أو منبهاً لسلوك الآخر.

٢- توافر موقف إجتماعى معين ليحدث التفاعل.
٣- توافر التعزيز لضمان تكرار الإستجابة الهادفة.
٤- القيم الاجتماعية السائدة وقواعد السلوك المتعارف عليه.
٥- إعتبار التفاعل الاجتماعى نظاماً، حيث يعرف النظام بأنه الكيان الذي يتضمن

عدد من العناصر التي يلعب كل عنصر منها دوراً خاصاً به، وتكامل هذه العناصر المكونة للنظام فيما بينها وظيفياً، وتشترك في تحقيق هدف مشترك واحد وتكون العلاقات بينها تبادلية، وتعتبر الأسرة والمدرسة صورة لذلك النظام.

٦- حصول عملية الإنماء الاجتماعي التي هي محصلة عملية التعلم لمختلف أنماط السلوك التي تم تعزيزها فتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءاً من شخصية الفرد أو الجماعة.

(إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ص ص ٦٣–٦٤)

٢- نظرية نيوكمب Newcomb :

ترتكز نظرية نيوكمب في التفاعل الاجتماعي على دعامتين أساسيتين هما:

١- التشابة Similarity في القيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات نحو الموضوعات والآخرين.
٢- الموافقة Agreement في تقييم الموضوعات والآخرين بين طرفى التفاعل الاجتماعى. (عمر أحمد همشرى، ٢٠٠٣، ص ١٥٩)

ووفقاً لهذه النظرية يتم تفسير العلاقات الاجتماعية وبالتالى التفاعل الاجتماعى عن طريق ثلاث طرق هي :

١- ينشأ التفاعل من التشابة الذي يؤدى إلى علاقات اجتماعية متوازنة.
٢- يزود الأشخاص المتشابهون كل منهم الآخر بالمكافأة التي تفرز التفاعل بينهما، وتؤدى إلى التجاذب والتوازن.

٣- يؤدى التشابة إلى توقع التجاذب الذي ييسر عملية التفاعل والتوصل إلى علاقات اجتماعية إيجابية. (إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٦٤)

ويرى نيوكمب أن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آراؤهما بالنسبة لشئ أو شخص أو موقف معين، وأن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة ينشأ بين الطرفين المتآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو إتجاهات متباينة نحو الطرف ثالث مشترك، وينشأ كذلك نمطاً من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متآلفين حتى لو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث.

(توفيق مرعى وأحمد بلقيس، ١٩٨٤، ص ٥٤)

ويشير نيوكمب إلى أن الناس الذين يحدث بينهم التفاعل يعدلون من إدراكاتهم واتجاهاتهم حتى يحققوا قدراً من التشابة والملائمة، حيث أنه كلما ازداد التشابة بين إدراكهم واتجاهاتهم ازدادت قدرة أطراف التفاعل على أن يتكهنوا بوجهات نظر بعضهم البعض وأساليب تفسير كل منهم للمشكلات الجديدة، أي أن الناس يعمدون إلى تعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم في سبيل تحقيق أكبر قدر من الإنسجام والتوافق في العلاقات القائمة فيما بينهم. (أحمد عبد العزيز، ١٩٨٠، ص ٢٢٣، وأمين أنور الخولي، ١٩٩٦، ص ١٩٢)

وهكذا يرى نيوكمب أن إعادة التوازن ممكنة إذا غير أحد الطرفين رأيه في موقف الطرف الاخر وأن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين عندما تتشابة آراؤهما نحو موقف معين، وأن الصداقة تقوى بين الطرفين اللذين تربطهما مواقف وآراء متشابهة نحو الاشياء، فالمرء يحب أولئك الذين يحملون أو يكنون له نفس الآراء والمشاعر التي يكنها هو سواء بالنسبة لهم أم بالنسبة للأشياء أم القيم. (إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٦٥)

وبذلك تتضح أهمية الحب والمودة والتعاطف والوفاق في عملية التفاعل الاجتماعى، ويعنى هذا ضرورة المشاركة في القيم والميول والاهتمامات

والاتجاهات. وتدل البحوث على أن الفرد يميل إلى الانجذاب إلى أولئك الذين لديهم إتجاهات تماثل اتجاهه.

(حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٠، ص ٢٩٤)

٣- نظرية سامبسون Sampson :

يرى سامبسون أن الفرد يميل إلى تغيير أحكامه في المواقف غير المتوازنه التي يسودها التوتر أكثر منه في المواقف المتوازنة أي غير المتوترة. ويميل الأفراد بصورة عامة إلى إصدار الأحكام المشابهة لأحكام من يحبون أو يألفون والمخالفة لأحكام من لا يحبون.

(توفيق مرعى وأحمد بلقيس، ١٩٨٤، ص ٦١)

وقد توصل سامبسون إلى أن العلاقات المتوازنة في التفاعل الاجتماعى تكون نتيجة للأسباب التالية :

١- اعتقاد أحد الطرفين أن الطرف الآخر (الذي نحب) يحمل نفس الآراء والقيم أو المشابه له.

٢- الإعتقاد بأن الطرف الآخر الذي (لا يحب) يحمل نفس الآراء والقيم أو المشابه له.

أما العلاقات غير المتوازنة في التفاعل الاجتماعى تكون نتيجة للأسباب التالية :

١- الاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي نحب) يصدر أحكاماً تخالف أحكامنا.

٢- الاعتقاد بأن الطرف الآخر (الذي لا نحب) يصدر أحكاماً تخالف أحكامنا.

وفى كلتا الحالتين (العلاقات المتوازنة والعلاقات غير المتوازنة) فإن لأهمية الحكم

أو الرأى أثراً كبيراً في حدة وقوة العلاقة الناشئة في الموقف التفاعلى.

(إبراهيم ياسين الخطيب وآخرون، ٢٠٠٣، ص ص ٦٥-٦٦)

ويمكن إستنتاج بعض الحقائق من خلال دراسة نظرية سامبسون في تفسير التفاعل الاجتماعى وهى :

١- أن التشابه في الأحكام بين طرفى التفاعل يؤدى إلى التوازن في العلاقات الاجتماعية.
٢- أن المخالفة في الأحكام بين طرفى التفاعل يؤدى إلى التوتر في العلاقات الاجتماعية.
٣- أن الأحكام هي أحكام ذات علاقة بالآراء والمعتقدات والقيم، أي أنها ترتبط بإتجاهات الطرفين أو الأطراف المتفاعلة نحو موضوعات الموقف الاجتماعى وبالخلفية الاجتماعية (التنشئة الاجتماعية).
٤- أن تعديل الآراء والقيم والمعتقدات (الإتجاهات) يعتمد على مدى المحبة والنفور
بين الأطراف المتفاعلة.
٥- يلعب التشابه دوراً مهماً في تعزيز العلاقات الاجتماعية بين أطراف التفاعل الاجتماعى.

(عمر أحمد همشرى، ٢٠٠٣، ص ص ١٦٣-١٦٤)

٤- نظرية بيلز Bales :

تعتبر نظرية روبرت بيلز من أهم نظريات التفاعل الاجتماعى. ولقد حاول بيلز تفسير دراسة مراحل وأنماط عامة في مواقف تجريبية. وقام بدراساته على جماعات أوليه ولاحظ التفاعل الاجتماعى من خلال حاجز الرؤية من جانب واحد.

(حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٠، ص ٢٥١)

ويقصد بالتفاعل الاجتماعى في إطار نظرية بيلز السلوك الظاهر للأفراد في موقف معين وفى إطار الجماعة الصغيرة Small Group. أما الموقف Situation فيتكون من الأشخاص الذين يوجه إليهم السلوك مثل الذات والأفراد

الآخرين، ومن العناصر المادية الأخرى التى يتضمنها الموقف، أما الجماعة الصغيرة فتتكون من أي عدد من الأفراد يتفاعل بعضهم مع بعض وجهاً لوجه مرة واحدة أو عدد من المرات. والتفاعل عند بيلز هو كل فعل حتى ولو كان بين الفرد ونفسه، يؤدى إلى استجابة أو إستجابات في إطار عملية تبادل للأفعال والإستجابات. (توفيق مرعى وأحمد بلقيس، ١٩٨٤، ص ٦٥)

وبذلك تنفرد نظرية بيلز بنظرة خاصة لعملية التفاعل الاجتماعى حيث أنه لا يشترط وجود شخصين أو أكثر لحدوث التفاعل، فالفرد من الممكن أن يتفاعل مع نفسه بإعتبار أن ذات الفرد التي يوجه إليها التفكير تمثل كيانا اجتماعياً مستقلا. كما أنها تؤكد على ضرورة تفاعل أعضاء الجماعة من خلال أدوارهم الاجتماعية. (رؤيات أحمد عبد المطلب، ١٩٩٩، ص ٣١)

ويدور التفاعل الاجتماعى الذي درسه بيلز حول موضوع أو مشكلة يريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها، وللمشكلة عدة حلول، وهناك عدة خطوات يمكن إتباعها في سبيل الوصول إلى الحل، وهناك مرونة في فهم المشكلة، وإقتراحات عديدة خاصة بحلها يمكن وزن كل منها وتقييمه، وأخذ رأى الجماعة في السياسة التي تتبع. .. الخ.

(حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٠، ص ٢٥١)

ولقد قسم بيلز أنماط التفاعل الاجتماعى إلى أثنى عشر نمطاً وزعها على ستة مراحل تسير فيها عملية التفاعل الاجتماعى وهى:

المرحلة الاولى : التعرف (Rocognition) : ويعنى بالاهتمام بالوصول إلى تعريف مشترك للموقف وتحديد المشكلة أو الموضوع قيد البحث.

المرحلة الثانية : التقييم (Evaluation) : ويعنى وجود أسس محددة لتقييم الحلول والاقتراحات وإبداء الرأي نحو المشكلة أو الموضوع (فحص الحلول والبدائل).

المرحلة الثالثة : الضبط (Control) : مرحلة الانتقال إلى مشكلات الضبط أو التحكم، ويعنى بها مدى تأثر الأفراد في بعضهم بعضاً (التأثر والتأثير).

المرحلة الرابعة : اتخاذ القرارات (Decision Making**)** : وتتضمن الموافقة أو الرفض والوصول إلى قرار نهائي.

المرحلة الخامسة : ضبط التوتر (Tension Control**)** : وتتضمن مواجهة المشكلات الناتجة عن التفاعل ومعالجة التوترات لدى الأفراد، وبالتالى إدخال البهجة والسرور عليهم.

المرحلة السادسة : التكامل (Integration) : وهى مرحلة المحافظة على تكامل الجماعة وتماسكها، وتقديم المكافأة والابتعاد قدر الإمكان عن التفكيك وإزالة جميع الآثار السلبية (أنانية أو سلبية أو عدوان) عن أفرادها التي تكون قد أصابتهم خلال عملية التفاعل. (عمر أحمد همشرى، ٢٠٠٣، ص ص ١٦٤-١٦٥)

ومما سبق عرضه من نظريات التفاعل الاجتماعي يمكن استنتاج الآتي :

١- النظرية السلوكية أكدت على أهمية الإثابة والتدعيم لاستمرار التفاعل الاجتماعى.

٢- نظرية نيوكمب ترى أن التفاعل يسود عندما يوجد تشابة في القيم والعادات والتقاليد والأفكار والاتجاهات نحو الموضوعات والآخرين.

٣- نظرية سامبسون ترى أن التشابة في الأحكام بما تشمله من معتقدات وآراء وقيم تعمل على تحقيق التوازن في العلاقات الاجتماعية، وبالتالى تحقيق التفاعل الاجتماعى، أما عدم التشابة والمخالفة فيؤدى إلى توتر العلاقات الاجتماعية.

نظرية بيلز إنفردت بوجهة نظر خاصة، حيث ترى أنه لا يشترط وجود شخصين أو أكثر لحدوث التفاعل، فالفرد من الممكن أن يتفاعل مع نفسه. كما أن التفاعل الاجتماعى يدور حول مشكلة أو موضوع يريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها عبر مراحل معينة.

الفـصل الثالث

الأطارالنظري للدراسة

ب- بحوث ودراسات سابقة

تمهيد

أولاً: دراسات تناولت إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مهارات التفاعل الاجتماعي.

ثانيا: دراسات تناولت تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين.

ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.

رابعاً: فروض الدراسة.

الفصل الثالث

ب- بحوث ودراسات سابقة

تمهيد:

يعرض الفصل الحالي بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ثم التعقيب عليها، وصياغة فروض الدراسة، وقد قام الباحث بتقسيم الدراسات الأجنبية والعربية في ضوء محورين أساسيين على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مهارات التفاعل الاجتماعي.

ثانيا: دراسات تناولت تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين.

وفيما يلي عرض الدراسات الخاصة بكل محور منها:

أولاً: دراسات تناولت إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مهارات التفاعل الاجتماعي:

دراسة "أبراموفيتش" وآخرون "Abramovith & et al. (١٩٨٧) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من فئة "داون"، وأقرانهم العاديين، في ضوء بعض المتغيرات (الجنس ، الترتيب الميلادي، الفترة الزمنية الفاصلة بين كل طفل وآخر)، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) أسرة من الأسر التى يوجد لديها طفل من ذوي الإعاقة العقلية من فئة متلازمة "داون"، وقد تراوحت أعمار الأخوة ما بين (١٢- ١٣٢) شهرا. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة إيجابية دالة فى التفاعل الاجتماعى داخل المنزل بين أخوانهم وجنس الطفل من ذوي الإعاقة العقلية، بينما كانت الفترة الزمنية التى تفصل بين الطفل ذي الإعاقة وأخوته من العاديين ضمن العوامل التى لها تأثير كبير على زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأخوة، فكلما زادت الفترة الزمنية (العمر الزمني) بين الأخوة العاديين والأخوة من ذوي الإعاقة العقلية فئة متلازمة "داون"، كان التأثير أكبر وأفضل في اكتساب ذوي الإعاقة العقلية فئة متلازمة "داون" نمط إيجابي من السلوك الاجتماعى تجاه المحيطين، أما من حيث الترتيب الميلادي فقد اتضح تأثيره الإيجابى عندما يكون الطفل ذي الإعاقة هو الطفل الأصغر فى العمر من إخوته.

دراسة "سالجادو .Salgado V" (١٩٩٣) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك الأطفال العاديين لطبيعة تفاعلاتهم الاجتماعية مع أقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طفلاً من العاديين و(١٤) طفلاً مـن ذوي الإعاقـة العقليـة، واستخدمت الدراسة استبيان إدراك التفاعلات الاجتماعية، ومقياس "بيـرز هـاريس Piers Harris" لتقييم مفهوم الذات لدى الأطفال، واستبيان الحالة المزاجية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نمط العلاقة يؤدي إلى اختلاف إدراك الأطفال العاديين تجـاه أقـرانهم ذي الإعاقـة العقلية، وأيضا أن إدراك الأطفال العاديين تجاه التفاعل مع الآخـرين لا يختلـف بـاختلاف خصائص الطفل.

دراسة "سارة حسن محمد" (١٩٩٧) وقد هدفت إلى التعرف على أثر التفاعـل الشخصـى الناتج عن نظام الدمج على اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية. وذلك على عينة كلية قوامها (٢٠٠) طفل وطفلة مـن الأطفـال العـاديين بالمـدارس الابتدائية التى تشمل فصول للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، حيث روعى تجانسهم فى كل من الجنس، والعمر الزمني، ومستوى الـذكاء والمسـتوى الاقتصـادي-الاجتمـاعي، واستخدمت الباحثة كل من اختبار عين شمس للذكاء الابتدائى من إعداد "عبـد العزيـز القوصى وآخرين" (١٩٧٤) ، استمارة المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة المصرية من إعداد "عبد العزيز الشخص" (١٩٨٩) ، مقياس اتجاهات الأطفال العاديين نحـو ذي الإعاقة العقلية من إعداد وتقنين الباحثة ، *و قد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :*

(أ) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين متغيري نوع المدرسة

(مدراس الدمج / المدارس العادية) ونوع الجنس (ذكور/ إناث) علـى درجـات مقيـاس اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذي الإعاقة العقلية .

(ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميـذ مـدارس الـدمج وتلاميذ المدارس العادية على درجات مقياس اتجاهات الأطفال العـاديين نحـو ذي الإعاقـة العقلية لصالح تلاميذ مدارس الدمج .

(جـ) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كلا من تلميـذات مـدارس الدمج و تلميذات المدارس العادية على درجات مقياس اتجاهات الأطفال العـاديين نحـو ذوي الإعاقة العقلية .

(د) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميذ و تلميذات مدارس الدمج على درجات مقياس اتجاهات الأطفال العـاديين نحـوذوي الإعاقـة العقليـة لصـالح التلميذات.

(هـ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من تلاميذ و تلميذات المدارس العادية على درجات مقياس اتجاهات الأطفال العاديين نحـو ذوي الإعاقـة العقليـة لصـالح التلميذات.

دراسة "جينسين" Jensen (٢٠٠٣) وقد هدفت إلـى التعـرف علـى التفـاعلات والمهارات الاجتماعية الخاصة بالأطفال من حيث ثلاثة أبعاد هي: الأقران والمعلمين والآباء، وأيضا بحث العوامل المؤثرة على إدراك العدوان والسلوك الاجتماعى المرغوب، كما هـدفت أيضا إلى دراسة مدى تأثير المظهر الخارجى للطفل على تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين.

وقد استخدمت الدراسة العديد من الأدوات منها مجموعة من الصـور الفوتوغرافيـة الخاصة ببعض المواقف التفاعلية للأقران لتحديد من منهم يقوم بسلوك اجتماعي إيجابي؛ ومن منهم يقوم بسلوك عدواني، ومن منهم يكون من ضحايا هذا العدوان، وعلاوة على ذلـك فقـد طُبق على الآباء والمعلمين مقياس السلوكيات الاجتماعية المرغوبـة، ومقيـاس العدوانيـة، ومقياس الجاذبية الاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة مـن أطفـال مـا قبـل المدرسة عددهم (٤٧) طفلاً بعضهم من العاديين وبعضهم من ذوي الإعاقة العقليـة بجانـب (١١) معلمة و(١٥٥) أباً. وقد أسفرت الدراسة عن ما يلي:

(أ) سجل الأطفال ذوي الإعاقة فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعى المرغوب درجات أقل مـن التى سجلها الأطفال العاديين، وقد سجلت الإناث درجات أعلى من الدرجات التى حصل عليها الذكور .

(ب) ارتباط السلوك الاجتماعى المرغوب اجتماعيا بكل من عمر الطفل وجاذبيته الاجتماعية.

(جـ) تم تقييم ذوي الإعاقة العقلية من قبل أقرانهم ومعلميهم على أنهم أكثر عدوانية ، بينمـا قرر الآباء عدم وجود فروق بينهم وبين أقرانهم العاديين.

دراسة "جروم Groom" (٢٠٠٧) وقد هدفت إلى التعرف على التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأقرانهم العاديين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) طفـلاً من العاديين وذوي الإعاقة العقلية فى مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسـة مقـاييس المشاركة الاجتماعية ، السلوكيات الاجتماعية للطفل أثناء اللعب الحر، تقديرات النمو اللغوي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور فى التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين، وأيضا ارتباط العمر العقلى للطفـل باللعـب الاجتمـاعي، وارتباط المحادثة اللفظية بصورة إيجابية بالتفاعل الاجتماعي.

وفي دراسة هدفت إلى مقارنة مستوى السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين وغير المدمجين مع أطفال عاديين في بعض الأنشطة المدرسية، أعد (حسام عبد المعطي، ٢٠٠٦) برنامجًا يقوم على مجموعة من أنشطة اللعب عبارة عن أنشطة حركية وموسيقية وأنشطة تعبيرية فنية بهدف توظيف هذه الأنشطة في تنمية بعض أنماط السلوك التكيفي لديهم. وقد استعان الباحث ببعض الأدوات من بينها: مقياس السلوك التوافقي ترجمة وإعداد صفوت فراج وناهد رمزي (١٩٩٥)، و اختبار ذكاء (ستانفورد – بينيه) الصورة الرابعة اقتباس وإعداد محمد عبد السلام أحمد ولويس كامل مليكة (١٩٩٨)، وبرنامج الأنشطة من إعداده، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج المستخدم على مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين توفرت لهم فرصة الدمج مع الأطفال العاديين أثناء أنشطة البرنامج المتعددة. وكذلك تطبيق نفس البرنامج على مجموعة أخرى من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين لم تتوفر لهم فرصة الدمج مع الأطفال العاديين أثناء نفس الأنشطة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال المعاقين عقليًا الذين تم دمجهم وبين الأطفال الذين لم يتم دمجهم مع العاديين أثناء حصص النشاط المدرسي (أوقات تنفيذ البرنامج) لصالح المجموعة الأولى (مجموعة الدمج) وذلك على مقياس السلوك التوافقي المستخدم في الدراسة.

وهذه النتائج تشير إلى أهمية استخدام كل من أنشطة اللعب والتفاعل مع العاديين في تحقيق التكيف الاجتماعي وتنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليًا.

وفي دراسة أجرتها (ميادة أكبر، ٢٠٠٦) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من فئة (داون)، تضمن البرنامج المستخدم مجموعة من الأنشطة المختلفة تمثلت في صورة وحدات أساسية يكون كل منها إطارًا لمجموعة من المهارات المختلفة التي يهدف البرنامج لتنميتها عن طريق الأنشطة (الموسيقية- الفنية- القصصية- الحركية- اللغوية- التمثيلية)، وتتسم هذه المهارات بالتداخل فلا يتم دراسة مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى، كما أن كل نشاط من الأنشطة المستخدمة في البرنامج يخدم أكثر من هدف بحيث يسمح للطفل بنمو مهاراته سواء الاجتماعية أو الكلامية، وتكونت عينة الدراسة من(٣٢) طفلاً من مدرسة التربية الفكرية بمدينة نصر بالقاهرة، ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١٢) سنة، ومعاملات ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) حيث جرى تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وروعي التجانس بينهما في كل من العمر الزمني ومعامل الذكاء، ومن بين أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة: اختبار استانفورد – بينيه للذكاء (إعداد محمد عبد السلام أحمد ولويس مليكة ١٩٩٨)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية (إعداد عبد العزيز الشخص ١٩٩٥)، ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس مهارات التواصل اللفظي من إعداد الباحثة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي لدى الأطفال الذين تم تدريبهم، وذلك بمقارنة أدائهم على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس التواصل اللفظي المستخدمين في الدراسة قبل التدريب وبعده،

وكذلك بمقارنة أدائهم بعد التدريب بأداء الأطفال الذين لم يتلقوا تدريبًا على البرنامج، من خلال القياسين القبلي والبعدي على نفس المقياسين السابقين.

وفي الدراسة التي أجراها (إيهاب سليمان، ٢٠٠٦) حول تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقليًا "فئة داون"، هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي والكشف عن أثر هذا البرنامج في تنمية السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "فئة داون" وتكونت عينة الدراسة من (٢٤طفلاً ذكورًا وإناث) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٢) سنة، وتراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠)، وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) قوام كل منهما (١٢) طفلا وطفلة، مع مراعاة التجانس بين أطفال المجموعتين من حيث العمر الزمني والجنس ومعامل الذكاء ومستوى السلوك التكيفي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، واستعان الباحث بعدد من الأدوات في دراسته مثل: مقياس السلوك التكيفي إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٩٨)، واختبار استانفورد - بينيه للذكاء الصورة الرابعة، والبرنامج التدريبي إعداد الباحث.

ويمكن تلخيص أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة على النحو التالي:

أدى البرنامج المستخدم في الدراسة إلى تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى أفراد المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بالقياس القبلي لنفس المجموعة، وبالقياس البعدي للمجموعة الضابطة، كما استمر أثر البرنامج لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد شهرين من المتابعة.

وأشار الباحث في نهاية دراسته إلى أهمية التدريب الفعال من خلال البرامج المناسبة وتأثير ذلك على تنمية مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقليًا.

ثانيا: دراسات تناولت تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين:

دراسة "فليمنج وفليمنج Fleming & Fleming" (١٩٨٢) وقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى تنموى لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على بعض السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وأيضا فاعليته في خفض السلوكيات العدوانية، والخجل والعزلة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (٦٤ من الذكور، و٣٢ من الإناث) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) عاما، وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٥٥ – ٧٥) طبقاً لمقياس وكسلر ومقياس ستانفورد-بينيه للذكاء، وقد تضمن برنامج الدراسة الذي استُخدم فيه شريط فيديو على المواقف التالية:

- التأكيد على التفاعلات الإيجابية.
- عرض تفاعلات العدوان اللفظى والبدني.

- كيفية اكتشاف حالات الخوف.
- كيفية التغلب على حالات الغضب.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي التنموي فى إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وأيضًا كان ذلك البرنامج ذا فاعلية في علاج حالات العدوان والخجل والعزلة الاجتماعية.

دراسة "را روساموند Ra Rosamond" (١٩٨٣) وقد هدفت إلى تنمية الاتجاهـات الإيجابية لدى الأطفال العاديين نحو ذوي الإعاقة العقلية من خلال برنامج معد لـذلك، وقـد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة مجموعات، تضمنت كل مجموعة (١٥) طفـلاً مـن تلاميـذ الصفين الثالث والسابع على النحو التالى:

<u>المجموعة الأولى</u> : وحصلت على معلومات نظريه عن الإعاقة العقليـة فـى شـكل قصص وحكايات .

<u>المجموعة الثانية</u> : وحصلت على معلومات خاصة بماهية وخصائص الإعاقة العقلية بجانب التواصل المباشرمع حالتين من ذوي الأعاقةالعقلية.

<u>المجموعة الثالثة</u> : ولم تتعرض لما تعرضت له المجموعتين السابقتين.

وقد توصلت نتائج الدراسة لما يلي:

(أ) أن الأطفال العاديين الأصغر عمرا أظهروا تفاعلات واستجابات أكثـر إيجابيـة نحـو أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية على مقياس التقبل مقارنة بالعاديين الأكبر سنًا.

(ب) أن الأطفال الذين تلقوا معلومات تواصلوا بطريقة مباشرة بذوي الإعاقة العقلية أظهـروا تفاعلات واستجابات أكثر إيجابية مقارنة بالأطفال الآخرين.

دراسة "جينكنز وآخرون Jenkins & et al." (١٩٨٥) وقد هدفت إلى التعرف علـى تأثير دمج العاديين وذوي الإعاقة العقلية فى مرحلة ما قبل المدرسة علـى النمـو والتفاعـل الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣) طفلاً وطفلة (٣٦) من ذوى الإعاقة العقليـة البسيطة، (٧) من العاديين، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣-٦) سنوات بواقع، وقد تـم استخدام دليل واشنطن للسلوك الاجتماعي لتقييم السلوك الاجتماعي.

ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مجال التفاعل الاجتماعى هو المجال الوحيد الـذى ظهر فيه تباين جوهرى بين درجات الأطفال، حيث حصل أطفال فصول الدمج على درجـات

مرتفعة ذات دلالة إحصائية مقارنة بدرجات أطفال فصـول العـزل فـي مجـال التفاعـل الاجتماعي.

دراسة "شورز Shores R." (١٩٨٧) وقد هدفت إلى التعرف على التفاعل الاجتمـاعى من وجهة نظر تاريخية وشخصيةوفاعلية برنامج تدريبى خاص بالتفاعل الاجتماعى للأطفـال والشباب ذوي الإعاقة العقلية والمضطربين سلوكيا، بهدف تعديل سلوكهم باستخدام عدة فنيات لتعديل السلوك، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن:

(أ) أن التدريب على مهارات التواصل اللفظي أدى إلى تحسن السلوك الاجتمـاعى لهـؤلاء الأطفال، إلى جانب زيادة ملحوظة في تعدد أساليب السلوك التكيفي للزملاء فى الموضـوعات المستهدفة.

(ب) فاعلية التدريب على المبادرة الاجتماعية والاستجابة المتبادلة لكـل مـن الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية والعاديين.

(جـ) فاعلية استراتيجية المديح وطرق التعلم البسيطة فى اكتساب أساليب التفاعـل اللفظـى والاجتماعي كأساليب سويه للتفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

دراسة "أكتون وزارباتانى Acton & Zarbatanu" (١٩٨٨وقد هدفت إلـى التعـرف علـى أثر التفاعل الاجتماعى من خلال مجموعات العمل التعاوني علـى اتجاهـات الأطفـال العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصفوف الثانى إلى السادس الابتدائى بإحدى المدن الكندية بواقع (٤٠) طفلاً عاديـاً ، (٤٠) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧- ١٢) عاما بمتوسط عمرى قدره (٩,٩) عاماً، وتم تقسيم هذه العينة الكلية لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخـرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس خماسى التدرج يتعلق ببعض التفضيلات والأبعـاد السلوكية، حيث اشتملت المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة على كل من متغيرات:

- التفاعل (مرتفع– منخفض).
- الأداء (جيد– سيئ).
- الوقت (قبل اللعب– بعد اللعب).

أما المتغير التابع فتمثل فى السلوك الذى يعبر عن اتجاهات الأطفال العـاديين نحـو أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

(أ) عدم وجود تأثيرات دالة لمتغيرات الجنس، والعمر، والمدرسة على تفضيلات الأطفـال فى اختيار أقرانهم.

(ب) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يفضلون التفاعل مع أقرانهم العـاديين مقارنـة بـذوي الإعاقة العقلية.

(جـ) أن سلوك الأطفال العاديين كان أكثر إيجابية تجاه أقرانهم ذوي الإعاقة العقليـة وذلـك داخل المجموعات التعاونية وأثناء التفاعل.

(د) كان المشاركين فى جماعة التفاعل المرتفع أكثر إيجابية بعد المشاركة فى أنشطة اللعـب عن ذي قبل.

دراسة "جورالينك وجروم Guralinck & Groom" (١٩٨٨) وقد هدفت إلى التعـرف على التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين فى ضوء برنـامجين مختلفين أحدهما عبارة عن برنامج دمج يتكون من ثمان مجموعات لعب تضم كل منهـا (٥) أطفال (٢) من ذوي الإعاقة العقلية ، و(٣) من العاديين ممن تراوحت أعمارهم الزمنيـة مـا بين (٣-٤) سنوات ، وجميعهم ذكور لا تجمعهم سابق معرفة ، وقد أتيحت لكـل مجموعـة فرصة اللعب لمدة (٥) أيام فى الأسبوع بواقع ساعتين يومياً على مدار (٤) أسـابيع ، وتـم تسجيل درجة التفاعل لكل طفل أثناء فترات اللعب عن طريق فيديو موجود بحجرة مجاورة ، أما البرنامج الآخر فعبارة عن برنامج عزل يتألف من أطفال ذوي الإعاقة العقلية ممن كـانوا ضمن مجموعات اللعب الثمان وآخرين لم يشتركوا في هذه المجموعات، وقد تـم اشـتراكهم جميعاً فى أنشطة تدريس جماعية أثناء فترات اللعب الحر بواقع ساعتين ونصف يومياً لمـدة أربعة أسابيع وذلك داخل فصول خاصة .

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن معدل التفاعل الاجتماعى في ضوء برنامج الدمج بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين أظهر ارتفاعًا ملحوظًا بمقدار الضعف مقارنة بالأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية ممن انتظموا بفصول برنامج العزل.

دراسة "بوتنام وآخرون Putnam et al." (١٩٨٩) وقد هدفت إلى التعرف علـى فاعلية برنامج تدريبي يشتمل على مجموعة من الإرشادات الخاصة بتـدريب الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية على اكتساب مهارات المشاركة والتعاون والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم الزمنية ما بـين (٩-١٤) عاماً ومستويات ذكائهم ما بين (٥٠-٥٥)، وتم تقسيمهم إلى مجمـوعتين إحـداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

واسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مهارات

المشاركة والتعون والتفاعل الاجتماعي بين ذوي الإعاقة العقلية، والعاديين، وأيضًا فاعليته في خفض معدل حدوث أنماط السلوك غير المرغوبة اجتماعيًا.

دراسة "براساد سونيتا Prasad Sunita" (١٩٨٩) وقد هدفت إلى التعرف علـى الدمج والتفاعل الاجتماعى، حيث كانت دراسة راصدة لأعمار الأطفال كعناصر دالة فى تعليم ذوي الإعاقة العقلية، بهدف بحث العلاقة بين الوقت المخصص للدمج والتفاعل الاجتمـاعي، حيث استخدمت الباحثة عينة قوامها (٢١) طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين مع أقرانهم العاديين، وتم تقسيم هذه العينة الكلية إلى مجموعتين، الأولى مدمجـة مـع أقـرانهم العاديين لمدة (٢٥%) من اليوم الدراسى والمجموعة الثانية مدمجة مع أقرانهم العاديين وقتًـا أطول من (٢٥%) من اليوم الدراسى ، وقامت الباحثة بملاحظة المجمـوعتين لتحديـد كـم ونوعية التفاعلات الاجتماعية بداخل جماعات اللعب وغرف تناول الطعام.

وتوصلت الدراسة لنتائج مؤداها أن هناك فروقاً دالة فى التفاعلات الاجتماعية لصالح مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المدمجين لمدة أطول من (٢٥%) من اليوم الدراسى .

دراسة "كارول ميلر وآخرون Carol Miller & et al." (١٩٩١) وقد هدفت إلـى التعرف على التوقعات والتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقليـة والأطفـال العاديين، وقد تم استخدام طريقة المحادثة عبر الهاتف بين الأطفال العـاديين والأطفـال ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة (٢٠) من العـاديين، و(٢٠) من ذوي الإعاقة العقلية تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٤) عاما.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن إجراءات التدخل قد أسهمت بشكل مـا فـى تعـديل الطريقة التى يتعامل بها الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية مع بعضهم بعضـاً ممـا أدى لزيادة فى كم وكيف التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم قياساً بما كانت عليه قبل التدخل ، حيـث كانت تفاعلات الأطفال العاديين مع أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية تتسم بالجهل والازدراء ، ولقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالبرامج التى تسعى لتنمية التفاعل الاجتمـاعى الإيجـابى وتغيير الأفكار الخاطئة السائدة بين الأطفال العاديين و ذوي الإعاقة العقلية بشكل يتـيح لكـل منهما فهم سلوك الآخر.

دراسة "ميلر وآخرون Miller & et al." (١٩٩٣) وقد هدفت إلى التعـرف علـى فاعلية برنامج باستخدام الدراما لتحسين التفاعل الاجتماعى بين الطلاب العـاديين والطـلاب ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً وطالبة مـن طـلاب الصـف الخامس الإبتدائي تم تقسيمهم الى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى : تم تدريب أعضائها (عاديين- من ذوي الإعاقة العقلية) على المشاركة فى بعض الألعاب الدرامية.

المجموعة الثانية : تم تدريب أعضائها (عاديين- من ذوي الإعاقة العقلية) على المشاركة فى بعض الألعاب غير التنافسية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن حصول الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من أعضاء المجموعة الأولى على تقدير أقرانهم العاديين فى نفس المجموعة من حيث النظرة لهم كأصدقاء، وحدث تفاعل اجتماعي بينهم بصورة أفضل مقارنة بأفراد المجموع الثانية .

دراسة "رونينج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka" (١٩٩٣) وقد هدفت إلى التعرف على التفاعل الاجتماعى المقدم للأطفال الذين يعانون من عدم القدرة العقلية فى زامبيا، بهدف الوقوف على فاعلية التدريب على مهارات اللعب على التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية لدى عينة اشتملت على (٨) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية و(٨) أطفال من العاديين بالمرحلة الابتدائية ، وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن فى مستوى مهارات التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوي الإعاقة العقلية وحصولهم على دور المبادرة بجانب زيادة السلوك الاجتماعى واستمراره .

دراسة "مواهب عياد ونعمة مصطفى" (١٩٩٥) وقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى، بهدف تقييم مستوى الأداء المهارى للأطفال المعاقين عقلياً فى المجالات المهارية الآتية: العناية بالذات، العلاقات الاجتماعية ، اللغة والاتصال، المهارات الحركية، المهارات المعرفية، مع مقارنة المهارات السابقة من حيث سهولة تعلمها ونسبة الاستجابة للتدريب عليها، وذلك على عينة مكونة من (٧) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٨) سنوات، وقد استغرق البرنامج المستخدم (٤) أشهر تم من خلالها القياس البعدى فى اتجاهين:

الاتجاه الأول : قياس الأداء المهارى بصفة دورية أسبوعياً لتحديد الأسبوع الذى حقق فيه الطفل أقصى معدل استفادة من التدريب .

الاتجاه الثانى: عدد المحاولات التى وصل من خلالها الطفل إلى أقصى أداء يستطيعه

وكشفت نتائج الدراسة عما يلي :

(أ) أن مجال المهارات الاجتماعية من أقل المجالات المهارية من حيث متوسط عدد محاولات التدريب، ومن ثم فهو من أسهل المهارات تعلماً يليها مهارات العناية بالذات.

(ب) أن عدد المحاولات التى تحتاجها الإناث أكثر من عدد المحاولات التى يحتاجها الـذكور وذلك فى مجالات المهارات المعرفية والحركية واللغة والتواصل .

دراسة "كار .Carr D" (١٩٩٥) وقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين، وأثر ذلـك في اكتساب ذوي الإعاقة العقلية مهارات المبادأة باللعب والتواصل، وقد تم تدريب مجموعـة من الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي الإعاقة العقلية على مهارات التفاعل الاجتماعى مـن خلال تهيئة مواقف للعب الحر ثم ملاحظة سلوكيات التفاعل الاجتماعى فيما بينهما وتحليلهـا وفقاً لبعدين أساسيين هما:

<u>البعد الأول</u> : ويختص بفحص سلوكيات الأقران العاديين الخاصة بالمبـادأة باللعـب، والتقليد، والانتظار، والمشاركة، والنمذجة، وتنظيم اللعب.

<u>البعد الثانى</u> : ويختص بفحص ردود أفعال الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتمثلة فـى المتابعة البصرية، والتعامل مع اللعب، وسلوكيات الاقتراب والابتعاد، والمبادأة بطلب اللعب.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في حدوث تحسن ملحوظ فى مهارات المبادأة والتفاعل والتواصل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

دراسة "السيد كمال ريشه" (١٩٩٥) وقد هدفت إلى التعرف علـى فاعليـة فنيـات التشريط الإجرائى في تنمية مهارات التفاعل الاجتمـاعي، المشـاركة الاجتماعيـة، تحمـل المسؤولية، التعاون، الوعى بالآخرين لدى الأطفال من فئتى الإعاقة العقلية البسيطة والإعاقـة العقلية المتوسطة وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً وطفلة تم تقسـيمهم إلـى ثـلاث مجموعات على النحو التالي:

<u>مجموعة تجريبية أولى</u> : وتكونت من (٨) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

<u>مجموعة تجريبية ثانية</u> : وتكونت من (٨) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.

<u>مجـموعة ضـابطـة</u> : وتكونت من (٨) أطفال من ذوي الإعاقة العقليـة البسـيطة والمتوسطة.

واستخدمت الدراسة مقياس فانيلاند للنضج الاجتماعى ومقيـاس السـلوك التـوافقى وبرنامج الدراسة الذي اشتمل على أنشطة الرسم، ولعب السبحة من الخـرز، كـرة القـدم، المعلومات العامة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية فنيات التعلم المختلفه بالتشريط وهى التعزيز المباشر، النمذجة، التغذية الراجعة فى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

دراسة "ميماهون Memahon" (١٩٩٦) وقد هدفت إلى التعرف على تأثير وجود عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين بداخل إحدى مدارس التعليم العام على مدى اكتسابهم للمهارات الاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤) أطفال من ذوى الإعاقة العقلية المتوسطة بمتوسط عمرى قدره (٨) سنوات.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع الأطفال العاديين فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كما أظهرت النتائج زيادة مضطردة فى كم التفاعلات الاجتماعية بشكل عام، وتفاعلات اللعب بشكل خاص بين الأطفال ذوي الإعاقة العقليةالمتوسطة وأقرانهم العاديين.

دراسة "دافيد وآخرون David Ellis & et al." (١٩٩٦) وقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين التفاعل الاجتماعى لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى (١٠) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، بينما اشتملت المجموعةالثانية على (١٠) أطفال من العاديين، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي أثناء حصص التربية البدنية، حيث تضمن صورا لما يجب على الأطفال القيام به فى المواقف الاجتماعية المختلفة مع ملاحظة ما يصدر عنهم من تفاعلات متبادلة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين.

دراسة "جولدستين Goldstein" (١٩٩٧) وقد هدفت إلى التعرف على مدى التفاعل بين أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة العقلية والعاديين، حيث تمت المزاوجة بين (٨) أطفال فى سن السادسة من ذوي الإعاقة العقلية مع أقران لهم ينمون نمواً طبيعياً تم تدريبهم على استراتيجيات مبسطة لتسهيل التواصل الاجتماعي مع أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، وقد أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

(أ) وجود تحسن ملحوظ فى التفاعل الاجتماعي بين الرفاق والأطفال المستهدفين.

(ب) وجود تعميم واضح للتفاعل الاجتماعي على مواقف أخرى غير التى تم تدريب الأقران عليها.

دراسة "عادل عبد ا والسيد فرحات" (٢٠٠١) وقد هـدفت إلـى التعـرف علـى التعرف على إمكانية استخدام جداول النشاط المصورة فى تدريب عينـة مـن الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية على التفاعلات الاجتماعية المقبولة من خلال برنامج تدريبى أعد لذلك، وأيضا التعرف على فعالية برنامج إرشادى للوالدين فى تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية للأبناء ذوي الإعاقة العقلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً مـن ذوي الإعاقـة العقليـة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨- ١٤) سنة، ونسب ذكاء ما بين (٥٦-٦٦) ومـن ذوي مستوى اجتماعي- اقتصادي ثقافي متوسط، بالإضافة إلى عينة من آبـاء هـؤلاء الأطفـال واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء تعريب "لويس كامل مليكه" (١٩٩٨).
- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى إعداد "محمد بيومى خليل" (٢٠٠٠).
- مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل إعداد "عادل عبد ا " (٢٠٠١).
- برنامج إرشادى للوالدين وبرنامج آخر للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج باستخدام جداول النشـاط المصـورة، والبرنامج الإرشادي للوالدين في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعيـة وأبعادهـا (الإقبـال الاجتماعي– الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي– التواصل الاجتمـاعي) لـدى الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية.

دراسة "محمد إبراهيم عبد الحميد" (٢٠٠٣) وقد هدفت إلى التعرف على أثر دمـج الأطفال ذوي الإعاقة العقليةمع الأطفال العاديين فى بعض الأنشطة وأثره في تنميـة التوافـق الشخصى والاجتماعى لديهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً وطفلة (١٠) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، (١٠) من الأطفال العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس "جودانـف- هاريس" لقياس الذكاء، اختبار التوافق الشخصى والاجتماعى من إعداد "مدحت عبد اللطيـف" (١٩٨٩)، استمارة تقييم أداء الأطفال، وأيضا برنامج متعدد الأنشطة "إعداد الباحث".

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التوافق الشخصـي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

دراسة "نشوى جلال إبراهيم" (٢٠٠٥) : وقد هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام بعض الأنشطة في تحسين بعض مهارات التفاعل الاجتمـاعى لـدى ذوي الإعاقـة العقلية البسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣) طفلاً وطفلة من الأطفـال ذوي الإعاقـة

العقلية ممن وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢-٩) سنة ومعاملات ذكائهم مـا بـين (٧٥-٥٠)، واستخدمت الدراسة مقياس "ستانفورد بينيه" لقياس الذكاء، مقابلات مهنيـة مـع الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعى، دليـل تقـدير مهارات التفاعل الاجتماعى داخل غرفة الدراسة، بالإضافة إلى برنامج الدراسة الذي اشـتمل على مجموعة من الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية تم تطبيقه على مدار (٤٠) جلسة بواقع (٤) جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة، وتوصلت نتائج الدراسـة إلـى فاعلية البرنامج المستخدم فى تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقـة العقلية البسيطة عينة الدراسة.

دراسة محمد ابراهيم عبد المجيد (١٩٩٦) **وقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية ا لتوافق النفسى والاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.**

وقد تكونت عينـــــــــة الدراسة من ٣٠ طفلاً وطفلة أعمـارهم ما بين (٥-٧) سنوات، العمر العقلى يتراوح ما بين (٣ - ٤) سنوات ويتراوح معامل الذكاء بين (٥٠ - ٧٠) درجه وقد انقسمت إلى مجموعتين :

(١)مجموعة تجريبية (١٥ طفلاً وطفلة)

(٢)مجموعة ضابطة (١٥ طفلاً وطفلة)

وبالنسبه لنتائـــــــج الدراسة: تحققت صحة الفرض الأول للبحث وهو وجود فروق دالة، إحصائيا بين درجات أطفال المتخلفين عقليا، التجريبية على ابعاد مقياس السلوك قبل وبعد ممارسة برنامج الأنشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية الفنية.

كما تحققت صحة الفرض الثانى للبحث وهو وجود فروق دالة إحصائياً فى الدرجات الكلية لدى عينة البحث الضابطة والتجريبية ، على مقياس السلوك التكيفى بعد التطبيق وممارسة العينة التجريبية لبعض الانشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية الفنية.

دراسة "إليزابيث مانسينى Elizabeth Mancini" (١٩٨٩): بعنوان استخدام انشطة لتنمية مهارات أشقاء الأطفال المعاقين ، بهدف التحقق من مدى قدرة برنامج خدمة الجماعـة على مواجهة بعض المشكلات التى ترتبط بوجود شقيق عاجز داخل الأسرة، حيـث تكونـت عينة الدراسة من جماعة مكونة من عدد (٦) أطفال يبلغ عمرهم الزمنـى سـت سـنوات ، واشتملت أدوات الدراسة على كل من تحليل لمحتوى المناقشات والتعليقات الخاصة بالمشاعر الشخصية للطفل ، بجانب مقياسين لتقدير الذات والوحدة النفسية وبرنامج تعليمـى اسـتغرق تطبيقه زمناً قدره ست أسابيع .

وفي ضوء ما أسفرت عنه تطبيق مقاييس الدراسة قبل وبعد وأثناء تنفيذ البرنامج تـم التوصل إلى انخفاض حدة الشعور بالوحدة النفسية وزيـادة تقـدير الـذات ونمـو التفاعـل الاجتماعى لدى أربعة أطفال من أفراد العينة بما يبرهن على فاعلية استخدام برنـامج خدمـة الجماعة .

دراسة "سيد أبو السعود حنفى" (١٩٩٥) وقد هدفت إلى التعرف على العلاقـة بـين استخدام برنامج فى خدمة الجماعة وإكساب الأطفال المتخلفين عقلياً مهارات الحياة اليوميـة، والتعرف على مدى تأثير برامج العمل مع الجماعات على الأطفال ذوي العاقةالعقلية البسيطة لإكسابهم مهارات الحياة اليومية، والتوصل لأنسب الأنشطة الجماعية الموجهة التى يمارسـها الأخصائى الاجتماعى مع الأطفال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة فى إطار بـرامج العمـل مـع الجماعات لإكسابهم مهارات الحياة اليومية ، وذلك على عينة كلية قوامها (٢٠) طفل من أبناء مؤسسة التثقيف الفكرى "الذكور" بحدائق القبة تتراوح أعمارهم الزمنيةمابين (١٢-١٠) سـنة والعقلية بين (٧٥-٥٠) درجة ، واستخدم الباحث دليل ملاحظة الأنماط السـلوكية المرتبطـة بمهارات الحياة اليومية لدى ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة بجانب تحليل محتوى التقارير الدورية لاجتماعات المجموعة التجريبية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسـة برنـامج خدمـة الجماعة تؤدى إلى إكساب الأطفـال ذوي الأعاقةالعقليةالبسـيطة مهـارات تنـاول الطعـام والشراب، المهارات المرتبطة بارتداء الملابس والنظافة الشخصية، المهارات الاجتماعية .

ثالثًا: تعقيب عام على الدراسات السابقة:

ويتضمن التعقيب النقاط التالية:

أ- من حيث الموضوع:

(١) اتفقت الدراسات التي تم عرضها والتي تناولت تفاعل الأطفال العاديين مع أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية على ما يلي:

- إن قصور التفاعل الاجتماعي مع الآخرين له انعكاسات سيئة تطل بظلالها الوخيمة على التكيف بجانبيه النفسي والاجتماعي للأطفال العاديين بصفة عامة والأطفال ذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة.
- حاجة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لتحسين قدرتهم على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين لكونهم يتفاعلون بكفاءة أقل مع أقرانهم العاديين.
- إن خصائص الطفل العادي ونمط علاقته بأقرانه ذوي الإعاقة العقلية فهي من الجوانب التي يجب أخذها في الاعتبار عند وضع برامج تربوية لتنمية التفاعل المتبادل فيما بينهما.
- الترتيب الميلادى والفترة الزمنية بين ميلادالطفل وميلادأخوته .

[Abramovith & et al., 1987]

- اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

[Karin Renblad, 1999] [Acton & Zarbatanu, 1988]

(٢) اتفقت الدراسات التى اهتمت بتحسين التفاعل الاجتماعى بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة على النقاط الآتية:

- التأثير الإيجابي لدمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين على نمو التفاعل الاجتماعي فيما بينهم، ومن هذه الدراسة، دراسة **[Prasad Sunita, 1989] ودراسة [Jenkins & et al, 1985] ودراسة [محمد إبراهيم عبد الحميد ، ٢٠٠٣] ودراسة [Memahon, 1996] ودراسة [Goldstein, 1997].**
- إن توفير برنامج لتدريب الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية على مجموعة من المهارات الاجتماعية قد أدى إلى تعديل التفاعل الاجتماعي السلبي فيما بينهم، وقد كانت من أهم المهارات الاجتماعية التى تم تدريب الأطفال عليها كل من مهارات

المبادرة الاجتماعية، الانتباه للآخرين، التواصل اللفظى، الاستجابة المتبادلة ، المشاركة، التعاون، تحمل المسئولية ، التفاعل بلطف دون عدوان، ومن الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسة [Wallander & et al, 1983] ودراسة [Fleming & Fleming, 1982] ودراسة [Cindy Ratekin, 1993] ودراسة [Putnam & et al, 1989] ودراسة [مواهب عياد ونعمة مصطفى ، ١٩٩٥] ودراسة [Shores R., 1987]

- التأثير الإيجابى لأنشطة اللعب على نمو التفاعل الاجتماعى بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة العقلية ومن الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسة [Carr D., 1995] ودراسة [Ronning & Nabuzoka, 1993] ودراسة [Freeman, 1997] ودراسة [Guralinck & Groom, 1988]

(٣) أوجه اختلاف الدراسات السابقة فيما بينها:

تنوع الاهتمامات الرئيسية لهذه الدراسات من حيث ما تهدف إليه كل دراسة، فعلى حين اهتمت بعض الدراسات مثل دراسة "دافيز Davies" (١٩٨٦) ، ودراسة ، "فرى مان Freeman" (١٩٩٧) ، بإلقاء الضوء على أهم العوامل المؤثرة فى التفاعل الاجتماعى بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً من حيث علاقته بعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية المختلفة ، اهتمت دراسات أخرى مثل دراسة " ميلر و آخرون " Miller& et al" (١٩٩٣) ودراسة " ميماهون Memahon " (١٩٩٦) بتنمية التفاعل الاجتماعى بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة من خلال المناحى الإرشادية العلاجية المختلفة.

اختلفت غالبية الدراسات فيما بينها فى نوعية المنهج المستخدم فى كل منها تبعاً للهدف المنشود من وراء كل دراسة ، وهناك دراسات استخدمت المنهج الوصفى الارتباطي مثل دراسة "سارة حسن محمد" (١٩٩٧) ، ودراسة "كارين رينبلاد Karin Renblad" (١٩٩٩) ، وهناك دراسات استخدمت المنهج التجريبي بهدف التحقق من مدى فاعلية تطبيق البرامج المختلفة في تنمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة العقلية، مثل دراسة بوتنام و آخرون " Putnam& et al" (١٩٨٩) ودراسة "نشوى إبراهيم" (٢٠٠٥).

تفاوتت الدراسات من حيث الحجم المستخدم فى كل منها وفقاً لطبيعة المنهج المستخدم بها، حيث يلاحظ على الدراسات الوصفية منها كبر حجم العينة فى الغالبية العظمى منها، أما بالنسبة للدراسات التجريبية فيلاحظ عليها صغر حجم العينة المستخدمة فيها نظراً لكونها دراسات تجريبية لا يصلح معها سوى العينات صغيرة الحجم .

اختلفت الأدوات المستخدمة من قبل الباحثين لقياس التفاعل الاجتماعى فى الدراسات السابقة ، فعلى حين قامت بعض الدراسات مثل دراسة "براساد سونيتا Prasad Sunita" (١٩٨٩) ، "فرى مان Freeman" (١٩٩٧) باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة ، قامت دراسات أخرى مثل دراسة "جروم .Groom M" (٢٠٠٧) باستخدام مجموعة من مقاييس

التقدير اللفظية أو المصورة ، واستخدمت دراسات أخرى أسلوب المقابلة مثل دراسة "كارين رينبلاد Karin Renblad" (١٩٩٩)

وفي ضوء ما تم عرضة من دراسات سابقة يمكن تحديد أهم جوانب الاستفادة منها فى الدراسة الحالية فى الجوانب الآتية:

أ- مشكلة الدراسة:

استفاد الباحث من مجموعة الدراسات السابقة فى تحديد وصياغة مشكلة الدراسة والتى تحددت بقصور التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة ، حيث كان ذلك الموضوع هو بؤرة اهتمام وتركيز هذه الدراسات السابقة

ب- أدوات الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة الباحث لأهمية الاستعانة ببعض الأدوات المستخدمة كمقياس ستانفورد بيينه لقياس نسبة الذكاء ، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية ، كما ساعد إطلاع الباحث على الأنشطة التربوية التي احتوت عليها هذه الدراسات إلى مساعدته على وضع تصور لمجموعة من الأنشطة (المستخدمة في البرنامج) التي يمكن أن تعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

ج- نتائج الدراسة:

أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للباحث لتفسير نتائج الدراسة الحالية ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسات وذلك للتعرف على مدى أوجه الاتفاق أو الاختلاف بينها و بين نتائج هذه الدراسات.

رابعا: فروض الدراســة:

في ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب أطفال المجموعة الضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنـامج في اتجاه درجات أطفال المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية (عـاديين، ذوي الإعاقة العقلية) قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفـس المجموعـة بعـد تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجـات أطفـال المجموعـة التجريبيـة (عاديين، ذوي الإعاقة العقلية) بعد تطبيق البرنامج على مقيـاس التفاعـل الاجتمـاعى المستخدم في الدراسة لصالح درجات الأطفال العاديين.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عـاديين، ذوي الإعاقة العقلية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس الترشيحات السوسيومترية المستخدم في الدراسة.

٥- لاتوجد فروق دالةأحصائياً بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية (عـاديين، ذوي إعاقة عقلية) في القياس البعدي ومتوسطات رتب نفس المجموعة فـي القيـاس التتبعي على مقياس التفاعل الاجتماعي.

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

- **تمهيد.**

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خامساً: خطوات إجراء الدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تمهيد :

يتناول الباحث فى هذا الفصل إجراءات الدراسـة بشـئ مـن التفصـيل فيعرض منهج البحث ، وعينة الدراسة من حيث طريقة إختيارها وشـروط الإختيار وحجمها وكيفية مجانسـتها، ويوضـح الأدوات المسـتخدمة فـى الدراسة، والأسلوب الإحصائى المستخدم لمعالجة البيانات التى تم الحصـول عليها، وأخيراً يعرض الباحث للخطوات الإجرائية التى اتبعها فى الدراسة .

أولاً- منـهج الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبى حيث أنهـا تختبـر فعاليـة برنامج بإستخدام أنشطة اللعب (متغير مستقل) فى تحسين التفاعل الاجتماعى (متغير تابع) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين.

وقد قام الباحث بتقسيم عينـة الدراسـة إلـى مجمـوعتين متسـاويتين ومتجانستين، إحداهما تجريبية تم تعريضها للمتغير المستقل (برنامج أنشطة اللعب) ، والأخرى ضابطة لم تتعرض للبرنامج .

ثانـياً- عينـة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طفلاً وطفلـة مـن ذوي الأعاقـة العقلية البسيطة والعاديين، تم إختيارهم من مدرسة الكمال الإبتدائية التابعـة لإدارة مصرالجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة ، ويوجد بهذه المدرسة فصول ملحقة للأطفال ذوي الأعاقة العقلية البسيطة، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين على النحو التالى :

١- مجموعة تجريبية تتكون من (١٠) أطفال ، منهم (٥) ذكـور ، (٥) اناث من الاطفال

٢-مجموعة ضابطة تتكون من (١٠) أطفال ، مـنهم (٥) ذكـور ، (٥) اناث من الاطفال

جدول (١)

يوضح توزيع أفراد العينة

م	العينة	الجنس		العدد الكلى
		ذكور	إناث	
١	مجموعة تجريبية	٥	٥	**١٠**
٢	مجموعة ضابطة	٥	٥	**١٠**
٣	**العدد الكلى**	**١٠**	**١٠**	**٢٠**

وقد قام الباحث بالمجانسة بين المجموعتين السابقتين فى المتغيرات الآتية :

١- العمر الزمنى :

حيث تراوحت أعمار الأطفال فى جميع المجموعات من (٦-٧) سنوات، وملتحقين بالصفوف الدراسية بالمرحلة الإبتدائى .

جدول (٢)

يوضح تجانس أفراد العينة من حيث العمر

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١١.٨٥	١١٨.٥٠	٠.٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩.١٥	٩١.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمـة (Z) غيـر دالـة احصـائياً بالنسـبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ، مما يدل على أن عينة الدراسـة متجانسة من حيث العمر .

٢- الذكاء :

قام الباحث بإجراء اختبار رسم الرجل للذكاء لتحديد ذكاء الأطفال ، وقد تراوحت معدلات ذكاء جميع أفراد العينة من (٥٠-٧٠) .

جدول (٣)

يوضح تجانس افراد العينة من حيث الذكاء

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
معامل الذكاء	التجريبية	١٠	١١.٨٥	١١٥.٥٠	٠.٤٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩.١٥	٩٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمـة (z) غيـر دالـة احصـائياً بالنسـبة لمجموعتى الدراسة (التجريبية والضابطة)، مما يدل على أن عينة الدراسـة متجانسة من حيث درجة الذكاء

٣- المستوى الاجتماعي الإقتصادي :

حيث انتمي أفراد عينة الدراسة من الأطفـال إلـى مسـتوى اجتمـاعي إقتصادى واحد وهو المستوى الاجتماعي الإقتصادي فوق المتوسط .

جدول (٤)

يوضح تجانس أفراد العينة من حيث المستوى الاجتماعى الإقتصادى

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	١٠	١٠.٦٥	١٠٦.٥٠	٠.٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠.٣٥	١٠٣.٠٠		

يتضح من الجدول السابق ان قيمـة (z) غيـر دالـة احصـائياً بالنسـبة لمجموعتى الدراسة (التجريبية والضابطة)، مما يدل على أن عينة الدراسـة متجانسة من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي

٥- التفاعل الاجتماعى :

قام الباحث بتثبيت متغير التفاعل الاجتماعى بين المجموعتين التجريبية و الضابطة من ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة ؛ وذلك حتى يمكن أن يرد أى فروق فى التفاعل الاجتماعى بعد إجراء التجربة إلى برنامج أنشطة اللعب فقط .

جدول (٥)

يوضح تجانس أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة من المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة فى التفاعل الاجتماعى قبل تطبيق البرنامج

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	٨.٩	١٣٤	-٠.٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٢.٠٧	٣٣١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (**z**) غير دالـة إحصـائياً، بالنسـبة لمجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة مما يدل على ان عينـة الدراسـة متجانسة من حيث التفاعل الاجتماعي

٦- السلوك التكيفي :

قام الباحث بتثبيت متغير السلوك التكيفى بين المجموعة التجريبيـة مـن ذوي الأعاقة العقلية البسيطة وبين المجموعة الضابطة مـن ذوي الأعاقـة العقليـة البسـيطة ؛ وذلـك حتـى يمكـن أن يـرد أى فـروق فى السلوك التكيفى بعد إجراء التجربة إلى برنامج أنشطة اللعب فقط .

جدول (٦)

نتائج تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) من حيث مستوى السلوك التكيفي للأطفال ومستوى دلالة الفروق بينهما.

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السلوك التكيفي	التجريبية الضابطة	١٠ ١٠	١٠.٦٠ ١٠.٤٠	١٠٦.٠٠ ١٠٤.٠٠	٠.٠٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (**z**) غير دالـة إحصـائياً، بالنسـبة لمجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة مما يدل على ان عينـة الدراسـة متجانسة من حيث السلوك التكيفي .

ثالثاً.أدوات الدراسة :

١- مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة ،(إعداد / عبد العزيز الشخص ،٢٠٠٦)

٢- مقياس السلوك التكيفى للأطفال ،(إعداد / عبـد العزيـز الشـخص ١٩٩٨،)

٣- اختبار رسم الرجل للذكاء ، (إعداد / جود إنف هاريس ، ٢٠٠٥)

٤- مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ، (إعداد / السيد يـس التهـامي .أعادة تقنين الباحث)

٥- برنامج أنشطة اللعب ، (إعداد / الباحث)

وفيما يلى عرض للأدوات سالفة الذكر بشئ من التفصيل :

١ - مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة (إعداد / عبد العزيز الشخص ٢٠٠٦) :

إن المستوى الاجتماعى الإقتصادي للأسرة يعتبر من أهم العوامل البيئية التى تلعب دوراً كبيراً فى حياة الفرد ، حيث أن له تأثيرات كبيرة على شخصية الفرد فى جميع جوانبها الجسمية ، والعقلية ، والإنفعالية ، والاجتماعية (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥، ص ٥) ولذلك اهتم علماء التربية وعلم النفس بدراسة المستويات الاجتماعية الإقتصادية للأسرة ؛ لما لها من تأثيرات هامة على أفرادها .

ويحتوى مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة على ثلاثة أبعاد يمكن من خلالها تحديد المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة ، وهذه الأبعاد هى :

١- بعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين) ويتضمن تسعة مستويات .

٢- بعد مستوى التعليم (للجنسين) ويتضمن ثمانية مستويات .

٣- بعد متوسط دخل الفرد فى الشهر ويتضمن سبعة فئات .

ولتقدير المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة ، تم إستخدام المعادلة التنبؤية التالية :

$$س = أ + ب_١ س_١ + ب_٢ س_٢ + ب_٣ س_٣$$

وبالتعويض فى المعادلة تصبح :

$$ص = ٢.٢٥٩ + (١.٠١٦) س_١ + (٠.٨٨٦) س_٢ + (٠.٦٢٢) س_٣$$

حيث :

ص = المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة المطلوب التنبؤ به .

$س_1$ = درجة متوسط دخل الفرد فى الشهر .

$س_2$ = درجة وظيفة رب الأسرة .

$س_3$ = درجة مستوى تعليم رب الأسرة .

وهكذا يمكن إستخدام هذه المعادلة المختصرة فى تحديد المستوى الاجتمـاعي الإقتصادي للأسرة .

وبتطبيق هذه المعادلة تم الحصول على سبعة مستويات وهى :

١- منخفض جداً .

٢- منخفض .

٣- دون المتوسط .

٤- متوسط .

٥- فوق المتوسط .

٦- مرتفع .

٧- مرتفع جداً .

٢- مقياس السلوك التكيفى للأطفال (إعداد / عبـد العزيـز الشـخص : ١٩٩٨) :

وقد أعتمدت الدراسة موضوع البحث الحالى على تقديرات المعلمين لتحديد مستوى التفاعل الاجتماعى للأطفال من ذوي الأعاقةالعقلية البسيطة وأقرانهم العاديين، وللتأكد من صحة هذه التقديرات ، قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك التكيفى على الأطفال أنفسهم، أى أنه تم تحديد مستوى السلوك التكيفي للأطفال بطريقتين هما :

الطريقة الأولى : تقديرات المعلمين، من خلال ملاحظاتهم للأطفال .

الطريقة الثانية : عن طريق الباحث، من خلال قيامه بتطبيق مقياس السلوك التكيفى على الأطفال أنفسهم .

وقد تم تصميم مقياس السلوك التكيفى للأطفال لقيـاس نمـو المهـارات الاجتماعية لدى الأطفال فى الأعمار الزمنية من الخامسة وحتى العاشـرة ، ورغم ذلك فهناك بنود تصلح للأعمار الزمنية من الثالثة وحتى الثانية عشرة . ومن ثم يوفر المقياس قاعدة كافية لقياس سلوك الأطفال فى مراحل الطفولة المختلفة (المبكرة ، والمتوسـطة ، والمتـأخرة) سـواء كـانوا عـاديين أو غير عاديين (عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٨، ص ١٨).

ويتكون المقياس من خمسة أبعاد أساسية يقيسها (١١٥) بنداً موزعـة كالتالى :

١- مستوى النمو اللغوى ، ويتكون من (١٦) بنداً .

٢- الأداء الوظيفى المستقل ، ويتكون من (٣٠) بنداً .

٣- أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية ، ويتكون من (٢٠) بنداً .

٤- النشاط المهنى – الإقتصادي ، ويتكون من (٢١) بنداً .

٥- الأداء الاجتماعى ، ويتكون من (٢٨) بنداً .

ويمكن إستخدام نتائج المقياس بعدة طرق مختلفة على النحو التالى :

١- يمكن إستخدام الدرجات الخام الكلية فى المقارنة بين مجموعات الأطفال فى أعمارهم المختلفة ، أو الفئات المختلفة ، حيث أن درجات المقياس تمثل متصل متدرج من العمر الزمنى .

٢- يمكن عمل بروفيل شخصى للطفل بناء على درجاته فى أبعاد المقياس الخمسة ، والدرجة الكلية .

٣- يمكن حساب نسبة التكيف للطفل وتصنيفه فى فئة معينة للسلوك التكيفى . وتفيد هذه العملية فى تشخيص التخلف العقلى بصفة خاصة ، حيث يضاف محك السلوك التكيفى للأطفال إلى جانب معاملات الذكاء لهم .

٤- حيث أن الأبعاد الخمسة للمقياس مستقلة إلى حد ما ، لذلك يمكن إستخدام واحد أو أكثر منها لقياس جانب معين من جوانب السلوك التكيفى ، وفى هذه الحالة يكتفى بمقارنة متوسطات الدرجات الخام لمجموعات الأفراد موضع الدراسة فى ذلك البعد .

ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار ، حيث طبق على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة مرتين بفاصل زمنى قدره (٣) أسابيع ، وتم إستخراج معاملات الإرتباط (بطريقة بيرسون) بين درجات الأطفال فى التطبيقين . وقد بلغ معامل ثبات مستوى النمو اللغوى (٠.٧٩٤) ، ومعامل ثبات الأداء الوظيفى المستقل (٠.٦٦٥) ، ومعامل ثبات أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية (٠.٧٢٥) ، ومعامل ثبات النشاط المهنى الإقتصادي (٠.٦٧٤) ، ومعامل ثبات الأداء الاجتماعى (٦٥٢) ، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٤٧) . وكانت جميع القيم السابقة دالة عند مستوى (٠.١) ، مما يدل على ثبات المقياس .

وقد تم التحقق من ثبات المقياس مرة أخرى حديثاً بتطبيقـه علـى عينـة قوامها (٧٠) طفلاً وطفلة (٤٠ طفلاً ، ٣٠ طفلة) فى الأعمار ما بـين (٦-١١) عام ، بفارق زمنى قدره أسبوعين ، وتم إستخراج معاملات الإرتبـاط (بطريقة بيرسون) فى التطبيقين وقد بلغ معامل ثبات مستوى النمو اللغـوى (٠.٨٢١) ، ومعامل ثبات الأداء الوظيفىالمستقل (٠.٥٧٢) ، ومعامل ثبات أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية (٠.٦٦٣) ، ومعامل ثبات النشـاط المهنى الإقتصادي (٠.٧٥٠) ، ومعامل ثبات الأداء الاجتماعى (٠.٥٨٤) ، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٨٤) . وكانت جميع القيم السابقة دالـة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على ثبات المقياس .

صدق المقياس :

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين مختلفتين هما :

أ – صدق الإتساق الداخلى :

وتضمن صدق الإتساق الداخلى :

١- حساب معاملات الإرتباط بين كل بند ينتمى إلى بعد معـين مـن أبعاد المقياس الخمسة والدرجة الكلية لذلك البعـد . وقـد كانـت معاملات إرتباط جميع بنود المقياس بالدرجة الكليـة دالـة عنـد مستوى (٠.٠٥) ، مما يدل على صدق المقياس .

٢- حساب معاملات الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعـاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس ، وقد بلغ معامل إرتباط مستوى النمو اللغوى (٠.٧٢٢) ، ومعامل إرتباط الأداء الوظيفى المستقل (٠.٩٣١) ، ومعامل إرتبـاط أداء الأدوار الأسـرية والأعمـال المنزلية (٠.٨٤٥) ، ومعامل إرتباط النشاط المهنى الإقتصـادي (٠.٧٣٢) ، ومعامل إرتباط الأداء الاجتمـاعى (٠.٩٥١) وقـد كانت معاملات إرتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقيـاس

الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس .

ب- الصدق التمييزى :

تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة (٢٩ ذكور ، ٢١ إناث) من المتخلفين عقلياً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٢) عام، وتنحصر معاملات ذكائهم ما بين (٧٠ ، ٤٠) ، وقد تم تشخيص هؤلاء الأطفال بناء على فحوص طبية ونفسية خاصة إلى جانب إختبارات الذكاء .

وقد تم مقارنة متوسط درجاتهم فى المقياس بمتوسط درجات أفراد عينة مماثلة من الأطفال العاديين ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١١) عام بإستخدام إختبار (ت) ، وكانت النتيجة دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح مجموعة الأطفال العاديين وهذا يوضح أن المقياس يستطيع التمييز بين الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً، وهذا دليل على صدقه .

٣- إختبار رسم الرجل للذكاء (إعداد / جود إنف هاريس) :

يهدف إختبار رسم الرجل إلى تحديد ذكاء الأطفال، ويصلح للإستخدام مع كلاً من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين.

ويعتبر إختبار رسم الرجل من الإختبارات غير اللفظية التى تستخدم لقياس ذكاء الأطفال ، وفيه يطلب الباحث من الطفل أن يقوم برسم صورة رجل على أفضل وجه يستطيعه ، ودون الإلتفات لجمال الرسم . ثم يقوم الباحث بتصحيحه وإعطاء الطفل الدرجات على أساس جميع التفصيلات التى يقوم الطفل برسمها وتوضيحها ، وليس على أساس مهارة الطفل فى رسم صورة جميلة .

وتتكون مفردات إختبار رسم الرجل من (٧٣) مفردة يقوم على أساسها الباحث بتصحيح الرسم الذى قام به الطفل من خلال إعطاء درجة واحدة عن كل مفردة يستطيع الطفل رسمها ، ثم يقوم بجمع درجات مفردات رسم

الطفل لتعطى درجة كلية يقوم الباحث من خلالها بتحديد العمر العقلى للطفل بالشهور ، ومن خـلال تحديـد العمـر العقلـى للطفـل يمكـن التعـرف على ذكاء الطفل من خلال إستخدام المعادلة التالية :

$$\text{الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

ثبات الإختبار :

تم التحقق من ثبات الإختبار بطريقتين مختلفتين هما :

أ- ثبات المصححين :

تم حساب معاملات الإرتباط بين الـدرجات التـى يعطيهـا مصـححون مختلفون لنفس العينة من أوراق الإجابة (رسوم الأطفال)، وقد تراوحـت هذه الإرتباطات بين معاملات تقع فى الثمانينات ومعـاملات تصـل إلـى (٠.٩٦)، وتقع معظم معاملات الإرتباط فوق (٠.٩٠)، مما يدل على ثبـات المقياس .

ب- إعادة تطبيق الإختبار :

أشارت عدد من الدراسات إلى أن معاملات ثبات المقيـاس بطريقـة إعـادة تطبيق الإختبار (بعد مرور فترة تصل إلى ثلاثة شهور) تقع فـى السـتينات والسبعينات، مما يدل على ثبات المقياس .

صدق الإختبار :

لقد أجريت العديد من الدراسات التى حسبت فيها معاملات الإرتباط بـين إختبار رسم الرجل والعديد من الإختبارات الأخرى، ويلاحظ من النظر فـى هذه النتائج أن معظمها يقع فوق معامل إرتباط (٠.٥٠)، مما يدل على صدق المقياس .

٤- مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال (إعداد / السيد يـس التهـامي ؛ إعادة تقنين على المعوقين عقلياً بواسطة الباحث) :

أ – الهدف من المقياس :

يهدف المقياس الحالى إلى قياس التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال .

ب- وصف المقياس :

يتكون القياس من (٦٦) عبارة تقيس التفاعل الاجتماعى وقد روعـى أن تكون العبارات واضحة ومحددة . وقد وزعت العبارات فى ضوء ثلاثة أبعاد هى:

١- التعاون ، ويتضمن (٢٢) عبارة .

٢- التواصل ، ويتضمن (٢٢) عبارة .

٣- الإنتماء ، ويتضمن (٢٢) عبارة .

ج- المعالجات الإحصائية للمقياس :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة مـنهم (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة، و(٢٠) طفلاً وطفلـة من العاديين ثم قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس على النحو التالى :

أولاً : الصدق Valdity :

قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية :

١- صدق المحكمين :

حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصـين فـى مجال الصحة النفسية وعلم النفس لإبداء رأيهم فى عبارات المقيـاس مـن حيث:

١- مدى مناسبة العبارات وصحتها من الناحية اللغوية .

٢- مدى مناسبة العبارات لقياس التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال .

٣- مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم التفاعل الاجتماعي .

٤- مدى صلاحية العبارات لكل بعد من أبعاد المقياس .

وقد أسفر رأى السادة المحكمين عن الآتى :

١- موافقة السادة المحكمين على أبعاد المقياس .

٢- قام السادة المحكمين بتعديل صياغة بعض عبارات المقياس ، وقد قام الباحث بتعديل هذه العبارات ، وإعادة صياغتها .

والجدول التالى يوضح نسبة الإتفاق بين المحكمين .

جدول (٧)

يوضح نسبة الإتفاق بين المحكمين

التعاون				التواصل				الإنتماء			
رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق	رقم العبارة	نسبة الإتفاق
١	١٠٠%	١٢	١٠٠%	١	١٠٠%	١٢	١٠٠%	١	١٠٠%	١٢	٩٢%
٢	١٠٠%	١٣	١٠٠%	٢	١٠٠%	١٣	١٠٠%	٢	٩٢%	١٣	١٠٠%
٣	١٠٠%	١٤	٨٤%	٣	٩٢%	١٤	١٠٠%	٣	١٠٠%	١٤	٩٢%
٤	٨٤%	١٥	١٠٠%	٤	١٠٠%	١٥	١٠٠%	٤	١٠٠%	١٥	١٠٠%
٥	١٠٠%	١٦	٩٢%	٥	١٠٠%	١٦	١٠٠%	٥	١٠٠%	١٦	٩٢%
٦	١٠٠%	١٧	١٠٠%	٦	١٠٠%	١٧	٨٤%	٦	٩٢%	١٧	١٠٠%
٧	١٠٠%	١٨	١٠٠%	٧	١٠٠%	١٨	١٠٠%	٧	١٠٠%	١٨	٩٢%
٨	١٠٠%	١٩	١٠٠%	٨	١٠٠%	١٩	١٠٠%	٨	١٠٠%	١٩	١٠٠%
٩	١٠٠%	٢٠	٩٢%	٩	٩٢%	٢٠	١٠٠%	٩	١٠٠%	٢٠	١٠٠%
١٠	١٠٠%	٢١	١٠٠%	١٠	٩٢%	٢١	١٠٠%	١٠	١٠٠%	٢١	٩٢%
١١	٩٢%	٢٢	٩٢%	١١	١٠٠%	٢٢	١٠٠%	١١	١٠٠%	٢٢	١٠٠%

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

٢- صدق الإتساق الداخلى :

وفيه تم إستخراج معامل ارتباط درجة كل عبارة بدرجة البعد التى تنتمى إليه ، ثم استخراج معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس .

جدول (٨)

يوضح صدق الإتساق الداخلى لأبعاد المقياس بحساب

معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعـــد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التعاون	٠,٧٨	٠,٠١
التواصل	٠,٨٠	٠,٠١
الإنتماء	٠,٨٥	٠,٠١
معامل صدق المقيـاس ككل	٠,٨٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط كل بعـد مـن أبعـاد المقياس الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

جدول (٩)

يوضح صدق الإتساق الداخلى لمفردات المقياس بحساب معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الأول (التعاون) بالدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٩	٠,٠١	١٢	٠,٧٢	٠,٠١
٢	٠,٦٨	٠,٠١	١٣	٠,٤٩	٠,٠١
٣	٠,٥٨	٠,٠١	١٤	٠,٤٨	٠,٠١
٤	٠,٥٠	٠,٠١	١٥	٠,٥٨	٠,٠١
٥	٠,٤٨	٠,٠١	١٦	٠,٤٦	٠,٠١
٦	٠,٤٦	٠,٠١	١٧	٠,٥٤	٠,٠١
٧	٠,٤٨	٠,٠١	١٨	٠,٤٩	٠,٠١
٨	٠,٥٠	٠,٠١	١٩	٠,٥٠	٠,٠١
٩	٠,٥١	٠,٠١	٢٠	٠,٤١	٠,٠١
١٠	٠,٤٧	٠,٠١	٢١	٠,٥٤	٠,٠١
١١	٠,٦٤	٠,٠١	٢٢	٠,٥١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية له دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على أن جميع عبارات البعد الأول تنتمى إليه .

جدول (١٠)

يوضح صدق الإتساق الداخلى لمفردات المقياس بحساب معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الثانى (التواصل) بالدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٤٠	٠,٠١	١٢	٠,٥٠	٠,٠١
٢	٠,٤٢	٠,٠١	١٣	٠,٤٩	٠,٠١
٣	٠,٤٩	٠,٠١	١٤	٠,٣٦	٠,٠١
٤	٠,٥٦	٠,٠١	١٥	٠,٣٧	٠,٠١
٥	٠,٥٧	٠,٠١	١٦	٠,٣٦	٠,٠١
٦	٠,٥٣	٠,٠١	١٧	٠,٣٦	٠,٠١
٧	٠,٤٥	٠,٠١	١٨	٠,٣٢	٠,٠١
٨	٠,٤٥	٠,٠١	١٩	٠,٣٥	٠,٠١
٩	٠,٦٦	٠,٠١	٢٠	٠,٣٢	٠,٠١
١٠	٠,٤٥	٠,٠١	٢١	٠,٣٧	٠,٠١
١١	٠,٥٩	٠,٠١	٢٢	٠,٣٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط عبارات البعد الثانى بالدرجة الكلية له دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على أن جميع عبارات البعد الثانى تنتمى إليه .

جدول (١١)

يوضح صدق الإتساق الداخلى لمفردات المقياس بحساب معاملات الإرتباط بين درجات عبارات البعد الثالث (الإنتماء) بالدرجة الكلية له

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٣٥	٠,٠١	١٢	٠,٤٦	٠,٠١
٢	٠,٣٧	٠,٠١	١٣	٠,٣٢	٠,٠١
٣	٠,٣٥	٠,٠١	١٤	٠,٣٥	٠,٠١
٤	٠,٣٦	٠,٠١	١٥	٠,٣٨	٠,٠١
٥	٠,٣٦	٠,٠١	١٦	٠,٤٢	٠,٠١
٦	٠,٤٠	٠,٠١	١٧	٠,٤٢	٠,٠١
٧	٠,٣٢	٠,٠١	١٨	٠,٤٧	٠,٠١
٨	٠,٣٤	٠,٠١	١٩	٠,٤٥	٠,٠١
٩	٠,٣٨	٠,٠١	٢٠	٠,٤٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٠	٠,٠١	٢١	٠,٤٧	٠,٠١
١١	٠,٤٢	٠,٠١	٢٢	٠,٤٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية له دالة عند مستوى ٠.٠١ ، مما يدل على أن جميع عبارات البعد الثالث تنتمى إليه

ثانياً : الثبات Reliability :

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية :

١- طريقة إعادة الإختبار :

قام الباحث بإجراء الاختبار مرتين على عينة قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة منهم (٢٠) طفلاً وطفلة من العاديين ، و(٢٠) طفلاً وطفلة من من ذوي الأعاقةالعقلية البسيطة بفاصل زمنى قدره أسبوعين ،

وتم إستخراج معاملات الإرتباط (بطريقة بيرسون) بين درجات الأطفال فى التطبيقين .

ويوضح الجدول التالى معاملات الثبات الناتجة بالنسبة لكل بعد من أبعـاد المقياس وكذلك بالنسبة للمقياس ككل .

جدول (١٢)

يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة إعادة الإختبار

الأبعاد	معامل الثبات	مستوى الدلالة
التعاون	٠,٨٧	٠,٠١
التواصل	٠,٨٠	٠,٠١
الإنتماء	٠,٨٨	٠,٠١
معامل الثبات للمقياس ككل	٠,٩٤	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن مستوى دلالـة أبعـاد المقيـاس الثلاثـة ، ومستوى دلالة المقياس ككل دال عند ٠.٠١ ، مما يدل علـى أن المقيـاس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

٢- معامل ألفا كرونباخ :

قام الباحث بإستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبـات لجميـع عبارات المقياس حيث بلغ معامل الثبات العام (٠,٨٨) وهو معامل ثبـات مرتفع ، ثم قام الباحث بإجراء معامل ثبات ألفا كرونباخ بين عبارات كل بعد من أبعاد المقياس على حدة ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٣)

يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التعاون	٠,٨٠
التواصل	٠,٨٢
الانتماء	٠,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

٣- طريقة التجزئة النصفية :

قام الباحث بإستخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات حيـث بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (٠.٨٩) وهو معامل ثبات عالى .

والجدول التالى يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية .

جدول (١٤)

يوضح ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

معامل ثبات الجزء الأول	معامل ثبات الجزء الثانى
٠,٨٦	٠,٨٩

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

مما سبق يتضح أن مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال قـد تكـون فـى صورته النهائية من (٦٤) عبارة بعد إستبعاد عبارتين من بعد الإنتماء ، وبذلك أصبحت عبارات المقياس كالتالى :

١- التعاون ، ويضم (٢٢) عبارة .

٢- التواصل ، ويضم (٢٢) عبارة .

٣- الإنتماء ، ويضم (٢٠) عبارة .

٥- برنامج أنشطة اللعب (اعداد الباحث) :

هو برنامج تم تصميمه وتخطيطه فى ضوء الأسـس العلميـة ، وذلـك لتحسين التفاعل الاجتماعى بين **ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة** وأقرانهم العاديين عن طريق إشتراكهم معاً فى مجموعة من أنشطة اللعب الجماعية .

أ – أهداف البرنامج :

- الهدف العام :

الهدف العام للبرنامج هو تحسين التفاعل الاجتماعى بـين **ذوي الأعاقـة العقلية البسيطة** مع أقرانهم العاديين من خلال ممارسة أنشطة اللعب سوياً .

- الأهداف الإجرائية :

تتلخص الأهداف الإجرائية للبرنامج فى تشجيع الأطفال من ذوي الأعاقة العقلية البسيطة والعاديين على التعبير عن أنفسهم وآرائهم وأفكارهم بحرية، وتحسين القدرة على التواصل اللفظى وغير اللفظى بينهم، وتحسين مهارت المشاركة والتعاون بينهم، مما يؤدى إلى شعورهم بالإنتماء لبعضهم البعض، وكذلك إكسابهم للسلوكيات المرغوبة اجتماعياً وتجنب السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً .

ب – الفنيات المستخدمة فى البرنامج :

وقد قام الباحث أثناء تطبيق البرنامج بإستخدام مجموعة من الفنيات بهدف تحقيق أهداف البرنامج كالتالى :

- التعزيز Reinforcement :

التعزيز هو أى فعل يؤدى إلى تكرار وزيادة ممارسة الفرد لسلوك معين نتيجة للنتائج الإيجابية التى تعود عليه مثل كلمات المديح، أو إعطاؤه بعض الحلوى .

- النمذجةModeling :

النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء نفس السلوك متخذاً من السلوك الذى قام به المعلم مثالاً يحتذيه .

- المحاكاة Immetation :

حيث يزود المعلم الطفل بالنموذج، وعلى الطفل أن يتعلم منه بالمحاكاة، أى أن النمذجة تتضمن مشاهدة النموذج، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد .

- **لعب الدور Role Play** :

لعب الدور يمثل منهجاً من مناهج التعلم الاجتماعى، يدرب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها .

- **التدريب التوكيدى Assertion traning** :

التدريب التوكيدى يتيح للأفراد غير القادرين على التعبير عن أنفسهم أو نقص الثقة، القدرة على التعبير عن أنفسهم وآرائهم وأفكارهم بحرية تامة فى المواقف الاجتماعية .

ج – الأنشطة المستخدمة فى البرنامج :

- **أنشطة اللعب الرياضية :**

أنشطة اللعب الرياضية متنوعة مثل الجرى، واللعب بالكرة، والسباحة ... الخ، ويتعلم الطفل من خلالها الإنسجام والتعاون مع الآخرين، مما يفيده فى إقامة علاقات وتفاعلات مع الآخرين .

- **أنشطة اللعب الفنية :**

أنشطة اللعب الفنية متنوعة مثل الرسم بأنواعه، والتشكيل، والأشغال اليدوية ... الخ، وهى وسيلة للنمو الاجتماعى، وللنمو الحركى، ولتنمية القدرات الإبتكارية، ومن خلالها يمكن تشخيص وعلاج الأطفال .

- **أنشطة اللعب الثقافية :**

أنشطة اللعب الثقافية متنوعة مثل القصص، والتمثيل، وبرامج الإذاعة والتليفزيون، وهى تساعد على تنمية الجوانب العقلية، واللغوية، والاجتماعية للأطفال .

- **الأنشطة الاجتماعية :**

الأنشطة الاجتماعية متعددة ومتنوعة مثل الرحلات، والزيارات، وحفلات السمر ... الخ، وتساعد على إكتساب الأطفال للخبرات المتنوعـة، وإتاحـة الفرصة لإقامة علاقات بينهم، مما يؤدى إلى زيادة التفاعل الاجتماعى .

- **الأناشيد :**

الأناشيد ترتبط إرتباطاً وثيقاً بحياة الأطفال، ومن خلالها يكتسبوا بعـض القيم والعادات والمفاهيم التى يسعى المجتمع إلى غرسها فيهم مثل حب العمل مع الجماعة والإنتماء للوطن .

والجدول التالى يوضح جلسات البرنامج، والأنشطة المستخدمة :

جدول (١٥)

يوضح جلسات البرنامج والأنشطة المستخدمة

الجلسة	زمن الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	٤٥ دقيقة	١. جلسة افتتاحية	أن يتعرف الأطفال على بعضـهم بعضاً. أن يتعرف الأطفال على أمـاكن تلقي جلسات البرنامج. أن يتعـرف الأطفـال بطريقـة مبسطة على بعض المعلومات عن طبيعة جلسات البرنامج وأنشطته، وفوائده بالنسبة لهم. أن يتفاعل الأطفال مـع الباحـث ومع بعضهم بعضاً بإيجابية فـي أثناء فعاليات الجلسة. أن يقضي الأطفال بعض الوقـت في جو من المرح.	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.
مـن ٤ إلى ١٣	٤٠ دقيقة	جلسات الأنشطة الرياضية: ٢. الجري في المكان.	• أن يتعرف جميـع الأطفـال على كيفية أداء تمرين محدد	النمذجة – الحث –

		٣. تحريك الرقبة يمين وشمال. ٤. الوثب في المكان. ٥. تحريك الجذع يمين وشمال. ٦. لعبة كرة القدم. ٧. لعبة البالونات. ٨. لعبة الكراسي الموسيقية. ٩. لعبة صيادي السمك. ١٠. لعبة الأطفال والأعداد. ١١. لعبة الكرة والزجاجات. ١٢. لعبة مسابقة الجري. ١٣. لعبة القطار.	كالجري أو الوثب. • أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء التمارين. • أن يؤدي الأطفال التمرين بطريقة صحيحة. • أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضاً تفاعلاً اجتماعياً بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة. • أن يألف الأطفال الاشتراك معاً في مواقف مختلفة.	المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.
من ١٤ إلى ٢٣	٤٠ دقيقة	جلسات الأنشطة الموسيقية: ١٤. غناء جماعي (١). ١٥. غناء جماعي (٢) ١٦. غناء جماعي (٣) ١٧. عزف جماعي على الإكسليفون. ١٨. عزف جماعي على الأورج. ١٩. عزف جماعي على البيانو. ٢٠. غناء وعزف جماعي (١) ٢١. غناء وعزف جماعي (٢) ٢٢. غناء وعزف جماعي (٣) ٢٣. غناء وعزف جماعي (٤)	• أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء والعزف الجماعي معاً. • أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء الجماعي. • أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة. • أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضاً تفاعلاً اجتماعياً بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة. • أن يألف الأطفال الاشتراك معاً في أنشطة جماعية.	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.
من ٢٤ إلى ٣٣	٤٠ دقيقة	جلسات الأنشطة الفنية: ٢٤. تلوين بعض الصور. ٢٥. تكوين أشكال بالصلصال ٢٦. عمل أشكال بأوراق القص واللصق. ٢٧. رسم حر وتلوين. ٢٨. عمل زهرة مجسمة من الورق.	• أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تلوين بعض الصور وعمل أشكال فنية من خامات متعددة معاً. • أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الأنشطة والألعاب. • أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة –

		٢٩. عمل أشكال البخرز. ٣٠. عمل مجسم ملوث لإشارات المرور. ٣١. تلوين علم مصر. ٣٢. تلوين صور خضروات. ٣٣. تلوين صور فواكه.	صحيحة. • أن يألف الأطفال الاشتراك معاص في أنشطة جماعية. • أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضاً تفاعلاً اجتماعياً بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.	الواجب المنزلي.
من ٣٤ إلى ٣٨	٤٠ دقيقة	جلسات ألعاب الكمبيوتر: ٣٤. لعبة سباق السيارات. ٣٥. لعبة سباق الموتوسيكلات. ٣٦. لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر. ٣٧. لعبة تجميع الصور. ٣٨. لعبة البلياردو.	• أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة بعض ألعاب الكمبيوتر. • أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الأنشطة والألعاب. • أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة. • أن يألف الأطفال الاشتراك معاً في أنشطة جماعية. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضاً تفاعلاً اجتماعياً بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.
من ٣٩ إلى ٤٢	٣٠ دقيقة	جلسات أنشطة متنوعة : ٣٩. لعبة التواصل بالتليفون. ٤٠. لعبة المطعم. ٤١. لعبة السوق. ٤٢. لعبة فرقعة البالونات.	• أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة ألعاب متعددة كلعبة التواصل بالتليفون ولعبة المطعم ولعبة السوق ولعبة فرقعة البالونات معاً. • أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الأنشطة والألعاب. • أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة. • أن يألف الأطفال الاشتراك	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي.

			معاً في أنشطة جماعية. • أن يتفاعـل الأطفـال مـع الباحث ومع بعضهم بعضـاً تفاعلاً اجتماعياً بإيجابية فـي أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.	
٤٣	٤٥ دقيقة	جلسة ختامية		• أن يتعرف الأطفـال علـى ملخص مبسط لمـا تعلمـوه خلال جلسات البرنامج. • أن يتحاور الأطفال وأوليـاء آمورهم مع الباحث حول ما تم إنجازه خـلال جلسـات البرنامج. • أن يتفاعـل الأطفـال مـع الباحث ومع أولياء أمـورهم ومع بعضهم بعضاً بإيجابيـة في أثناء أنشطة الجلسة. • أن يقضي الأطفـال بعـض الوقت في جو من المرح. • أن يتعرف الأطفال وأوليـاء أمورهم على وسيلة تواصـل مع الباحث حتي بعد انتهـاء البرنامج، للمتابعة والحصول على بعض الإجابـات عـن التساؤلات مما قد يصـادفهم مع أطفالهم.	النمذجة – الحث – المحاكاة – المعززات المادية والمعنوية – التغذية الراجعة .

وتم عرض البرنامج المستخدم فى الدراسة بالتفصيل فى ملاحق الدراسة .

رابعاً ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة :

إستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة فى ضوء طبيعة الدراسـة ، ومتغيرات الدراسة ، وحجم العينة . وقد تم ذلـك عـن طريـق البرنـامج الإحصائي spss، ومن خلاله تم إستخدام :

١- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس .

٢- معامل إرتباط بيرسون لحساب ثبات المقيـاس بطريقـة إعـادة الإختبار .

٣- اختبار مان ويتني للعينات المستقلة (غير المرتبطـة) " **Mann Whitney** "

٤- اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة " **Wilcoxon**" .

٥- التحليل العاملي.

خامساًـ خطوات الدراسة :

قام الباحث بإتباع الخطوات التالية فى سبيل إنجاز الدارسة :

١- جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى والدراسات السـابقة ، وتم إستخلاص أوجه الإستفادة منها .

٢- إعداد مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، وتقنينه .

٣- إعداد برنامج أنشطة اللعب لتحسين التفاعل الاجتماعى بين الأطفال ذوي الأعاقة البسيطة وأقرانهم العاديين .

٤- قام الباحث بالتعرف على مدارس الدمج، ثم قام بتحديـد مدرسـة للعاديين ملحق بها فصول لذوي الأعاقة العقلية البسـيطة، وهـى مدرسة الكمال الابتدائية التابعـة لإدارة مصـرالجديدة التعليميـة بمحافظة القاهرة .

٥- ذهب الباحث إلى المدرسة، وقام بالتعرف على إدارة المدرسة مـن مدير وأخصائيين ومعلمين، ثم قام بعرض برنامج الدارسة علـيهم، وأنشـطته، وأهدافـه، وأهميتـه بالنسـبة للأطفـال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة والعاديين وكذلك بالنسبة للمدرسة . وأوضـح الباحث لهم أن الأطفال ذوي الأعاقة العقلية البسيطة لديهم قدرات، وميول، ومواهب، وذلك بهدف تغيير إتجاهاتهم السلبية، وبالتـالى يتقبلونهم، مما يساعد فى نجاح البرنامج، كما أكد الباحث لهم أيضاً أن دمج الأطفال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة مع العاديين هو نظـام عالمى أثبت فاعلية، ولذلك يعمل الباحث على محاولة تطبيق الدمج الاجتماعى تمهيداً للدمج الأكاديمي فيما بعد .

٦- اختيار عينة الدراسـة مـن الأطفـال ذوي الأعاقةالعقليةالبسـيطة وأقرانهم من العاديين .

٧- المجانسة بين جميع أفراد عينة الدراسة بإستخدام الأدوات المناسبة فى العمر الزمنى والذى تراوح من (٩ – ١١) ، والذكاء والـذى تراوح من (٩٠ – ١١٠)، والمستوى الاجتماعى الإقتصادي حيث انتموا إلى المستوى فوق المتوسط، والمجانسة بين الأطفـال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة وأقرانهم من العاديين .

٨- تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين هى :

أ – مجموعة تجريبية من ذوي الأعاقةالعقليـة البسـيطة ، عـددهم (١٠) طفلاً وطفلة

ب - مجموعة ضابطة من ذوي الأعاقةالعقلية البسـيطة، عـددهم (١٠) طفلاً وطفلة.

٩- إجراء القياس القبلى على مجموعات الدراسة عن طريـق تطبيـق مقياس التفاعل الاجتماعى عليهم .

١٠- إجراء القياس القبلى على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيـق مقياس السلوك التكيفى عليهم .

١١- تطبيق برنامج أنشطة اللعب على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بحيث يشتركون معاً فى ممارسة وأداء أنشـطة اللعـب المتنوعة .

١٢- إجراء القياس البعدى على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعي عليهم .

١٣- إجراء القياس البعدى على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس السلوك التكيفى عليهم .

١٤- إجراء القياس التتبعى على مجموعات الدراسة عن طريق تطبيق مقياس التفاعل الاجتماعى ومقياس السلوك التكيفى ، وذلـك بعـد شهرين من تاريخ التطبيق البعدى ، وذلـك للتحقـق مـن مـدى إستمرارية تأثير البرنامج عليهم .

١٥- معالجة البيانات إحصائياً بإستخدام الأساليب الملائمة .

١٦- إستخلاص النتائج وتفسيرها .

١٧- إستخلاص التوصيات المقترحة .

١٨- إستخلاص البحوث المقترحة .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و مناقشتها

- مقدمة .
- نتائج الدراسة .
- مناقشة النتائج .
- توصيات الدراسة .
- بحوث مقترحة .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

مقدمة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج بإستخدام أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعي للاطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين وكذلك التحقق من فاعليه فى تحسين السلوك التكيفي لديهم .

وفي هذا الفصل يعرض الباحث النتائج الخاصة بكل فرض من فروض البحث، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري وفي ضوء ما اطلع عليه الباحث من بحوث ودراسات سابقة، ويقدم الباحث تلخيصاً لنتائج البحث يوضح أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وكذلك يقدم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة، ثم يقترح بعض البحوث المستقبلية ذات العلاقة بموضوع البحث، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات ذوي الاعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس التفاعل الاجتماعي قبل وبعد البرنامج باستخدام اختبار ويلككسون Wlcoxon للعينات المرتبطة لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ، ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد

جدول (١٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتماعي

ابعاد المقياس	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعاون	**الرتب السالبة**	**0**	**0.00**	**0.00**	2.28	**دالة عند ٠.٠١**
	الرتب الموجبة	**10**	**5.50**	**55.00**		
	الرتب المتعادلة	**0**				
	المجموع	**10**				
التواصل	**الرتب السالبة**	**0**	**0.00**	**0.00**	2.81	**دالة عند ٠.٠١**
	الرتب الموجبة	**10**	**5.50**	**55.00**		
	الرتب المتعادلة	**0**				
	المجموع	**10**				
الانتماء	**الرتب السالبة**	**0**			**٢.٨٠**	**دالة عند ٠.٠١**
	الرتب الموجبة	**10**				
	الرتب المتعادلة	**0**				
	المجموع	**10**				
الدرجة الكلية	**الرتب السالبة**	1	5	5	2.29	**دالة عند ٠.٠١**
	الرتب الموجبة	9	5.5	50		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	10				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي ، مما يدل على تحقق الفرض الاول للدراسة

٢- نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسـطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعـدي علـى مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح اطفال المجموعة التجريبية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج، باستخدام اختبار مان ويتني Manwetny للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد

جدول (١٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس التفاعل الاجتماعي

ابعاد المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التعاون	تجريبية	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥	٥٥		
		٢٠				
التواصل	تجريبية	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥	٥٥		
		٢٠				
الانتماء	تجريبية	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٧	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥	٥٥		
		٢٠				
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٨٧	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥.٥	٥٥		
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس

التفاعل الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج لصالح افراد المجموعة التجريبية ، حيث كانت متوسطات رتب المجموعة التجريبية اكبر من متوسطات رتب المجموعة الضابطة مما يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

٣-الفرض الثالث للدراسة

ينص الفرض الثالث على انه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب اطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعـي علـى مقيـاس التفاعل الاجتماعي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتماعي، باستخدام اختبار ويلككسون Wlcoxon لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول (١٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس المجموعة على مقياس التفاعل الاجتماعي

ابعاد المقياس	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التعاون	الرتب السالبة	6	4.83	29	-0.77	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	5.33	16		
	الرتب المتعادلة	1				
	المجموع	10				
التواصل	الرتب السالبة	5	4.40	22	-1.38	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	3	6		
	الرتب المتعادلة	3				
	المجموع	10				
الانتماء	الرتب السالبة	8	5.81	46.5	1.25	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	4.25	8.5		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	10				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	6	6.3	38	1.8	غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2.3	7		
	الرتب المتعادلة	1				
	المجموع	10				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على مقياس التفاعل الاجتاعي ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للدراسة

٤-نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على انه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسـطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقيـاس السـلوك التكيفـي فـي القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات ذوي الاعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس السلوك التكيفي قبل وبعد البرنامج باستخدام اختبار ويلككسون Wlcoxon للعينات المرتبطة لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ، ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد

جدول (١٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي

المتغيرات	نوعيـــة الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مقياس السلوك التكيفي	السالبة	٠	٠	٠	٢.٨٠٧	دالة عنـد ٠.٠١
	الموجبة	١٠	٥.٥	٥٥		
	المتعادلة	٠				
	المجموع	١٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي ، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للدراسة

٥- الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسـطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعـدي علـى مقياس السلوك التكيفي لصالح اطفال المجموعة التجريبية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج، باستخدام اختبار مان ويتني Manwetny للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من

نتائج في هذا الصدد

جدول (٢٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
مقياس السلوك التكيفي	تجريبية	١٠	١٥.٥	١٥٥	٣.٧٩	دالة عند ٠.٠١
	ضابطة	١٠	٥٠٥٠	٥٥		
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب افراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح افراد المجموعة التجريبية ، حيث كانت متوسطات رتب المجموعة التجريبية اكبر من متوسطات رتب المجموعة الضابطة مما يدل على تحقق الفرض الخامس للدراسة.

٦- الفرض السادس

ينص الفرض السادس على انه: " لا توجد فـروق ذات دلالـة احصـائية بـين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على مقياس السلوك التكيفي "

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي، باستخدام اختبار ويلككسون Wlcoxon لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعي ويوضح الجدول التالي ما توصل اليه الباحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول (٢١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس المجموعة على مقياس السلوك التكيفي

المتغيرات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مقياس السلوك التكيفي	الرتب السالبة	٤	٣.٦٣	١٤.٠٠	٠.٨٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣.٢٥	٦.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٤				
	المجموع	١٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسـطات رتـب افراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، ومتوسطات رتب نفس المجموعة بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي ، مما يدل علـى تحقق الفرض السادس للدراسة

مناقشة النتائج

بالنظر إلى نتائج الدراسة نجد انها اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت مع دراسة فلمنج وفلمنج (Fleming & Fleming" 1982) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام نمط التعلم الذاتى فى إكساب الأطفال ذوي الأعاقةالعقلية للسلوك الاجتماعى الإيجابى ، وظهر هذا في انشطة البرنامج المختلفة مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي ، وكذلك دراسة دراسة "شورز Shores R." 1987) التي توصلت إلى أن التدريب على مهارات التواصل اللفظى أدى إلى تحسن السلوك الاجتماعى للأطفال ذوي الاعاقة العقلية ، وظهر هذا عن طريق انشطة اللعب الجماعية التي قام بها الباحث مع التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية البسيطة ، مما يسهم في فاعلية الدمج التربوي مع العاديين .

ومن الدراسات التي اتفقت مع نتائج الدراسة دراسة "أكتون وزارباتانى Acton & Zarbatanu" 1988) والتي توصلت نتائجها إلى أن الأطفال ذوي الأعاقةالعقلية يفضلون التفاعل مع أقرانهم العاديين عن ذوي الأعاقةالعقلية، كما أن سلوك الأطفال العاديين كان أكثر إيجابية تجاه أقرانهم ذوي الأعاقةالعقلية وذلك داخل المجموعات التعاونية وأثناء التفاعل .

وقد لاحظ الباحث فاعلية الالعاب الاجتماعية والدرامية في تحقيق اهداف الدراسة مما اتفق ودراسة "ميلر وآخرون Miller & et al." 1993) : عن الدراما كوسيلة لتحسين التفاعل الاجتماعى بين الطلاب الأسوياء والطلاب ذوي الأعاقةالعقلية و أسفرت نتائجها عن استحواذ الطلاب ذوي الأعاقةالعقلية على تقدير أقرانهم الأسوياء فى نفس المجموعة من حيث النظرة لهم كأصدقاء ، حيث كانوا مستهدفين للتفاعل الاجتماعى الإيجابى معهم بشكل أفضل من نظرائهم ذوي الأعاقةالعقلية أعضاء المجموعة الثانية .

ومن الفنيات التي استخدمها الباحث في البرنامج الانشطة الحركية وهذا ما اتفق مع دراسة "رونينج ونابوزوكا Ronning & Nabuzoka" 1993) والتي أسفرت نتائجها عن حدوث تحسن فى مستوى مهارات التفاعل الاجتماعى للأطفال

ذوي الأعاقةالعقلية وحصولهم على دور المبادرة بجانب زيادة السلوك الاجتماعى واستمراره نتيجة ممارسة الانشطة الرياضية مع اقرانهم العاديين .

وحول الالعاب التخيلية وأثرها على التفاعل الاجتماعي فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة Lieber, Joan 1993 التي أستخدمت شرائط فيديو لتحديد الطرق والاستراتيجيات المستخدمة فى تدوين وتلقين وانجاز المسرحيات، وأوضحت النتائج أن التلاميذ المعوقين قد شاركوا فى المسرحيات ولكنهم اتجهوا لاستخدام طرق أكثر مباشرة وعلى العكس من ذلك نجد التلاميذ الاسوياء قد استخدموا طرقا غير مباشرة .

ولا يغفل البحث الجانب الموسيقى الذي كان له عظيم الاثر في تحقيق أهداف البرنامج في تنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة مع اقرانهم وتصلت إلى فاعلية الأنشطة الموسيقية في تحقيق التفاعل الاجتماعي .

هناك جانب آخر لا ينبغي إغفاله في فاعلية البرنامج المستخدم في تحقيق الهدف الرئيسي منه وهو دمج الاطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة مع اقرانهم العاديين ونجد ان نتائج الدراسة اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم ومن هذه الدراسات دراسة "محمود محمد منير" (٢٠٠٤) التي توصلت إلى أن تنمية القدرات الاجتماعية للأطفال ذوي الأعاقةالعقليةالبسيطة التى تساعد على الاندماج فى المجتمع ، و دراسة "جينكنز وآخرون Jenkins & et al." 1985) التي أشارت نتائجها إلى أن مجال التفاعل الاجتماعى هو المجال الوحيد الذى ظهر فيه تباين جوهرى بين درجات الأطفال ، حيث حصل أطفال فصول الدمج على درجات مرتفعة ذات دلالة إحصائية مقارنة بدرجات أطفال فصول العزل في التفاعل الاجتماعي.

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية التفاعل الاجتماعي في عملية الدمج دراسة "براساد سونيتا Prasad Sunita" 1989) : والتي توصلت لنتائج مؤداها أن هناك فروقاً دالة فى التفاعلات الاجتماعية لصالح مجموعة الأطفال ذوي الأعاقةالعقلية المدمجين لمدة أطول من (٢٥%) من اليوم الدراسى .

وكذلك دراسة "كارول ميلر وآخرون 1991) ".Carol Miller & et al):
التي أوصت بضرورة الاهتمام بالبرامج التى تسعى لتنمية التفاعل الاجتماعى الإيجابى وتغيير الأفكار الخاطئة السائدة بين الأطفال العاديين و ذوي الأعاقةالعقلية بشكل يتيح لكل منهما فهم سلوك الآخر .

هناك ايضا دراسة "دافيد إليس وآخرون ".David Ellis & et al 1996)) التي أوضحت نتائجها حدوث تفاعلات إيجابية ملحوظة من جانب الأطفال المعاقين عقلياً بقدر متساوى مع أقرانهم ذوي الأعاقةالعقلية والعاديين تم إرجاعها إلى فعالية محتوى البرنامج المقدم الذي يعتمد على الانشطة الفنية .

وإذا نظرنا إلى اهمية التفاعل الاجتماعي في مدارس الدمج نجد ان نتائج الدراسة اتفقت مع الاطر النظرية المختلفة

هناك جانب آخر تم التحقق من فاعليته ألا وهو السلوك التكيفي وقد أشارت النتائج إلى حدوث تحسن في السلوك التكيفي بين التطبيقين القبلي والبعدي على عينة الدراسة التجريبية ويشير هذا إلى وجود أثر إيجابي لجلسات البرنامج التدريبي التي تدرب الأطفال من خلالها على تجنب العديد من أنماط السلوك اللاتكيفي، واستبدالها بأنماط سلوك أخرى تكيفية.

وفي أثناء تلك الجلسات لجأ الباحث إلى استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة لتعلم تلك أنماط السلوك مثل النمذجة والمعززات المادية والمعنوية والحث وغيرها من الفنيات.

وإلى جانب تلك الممارسات تدرب الأطفال على تقويم ذواتهم من خلال مقارنة أدائهم بالنموذج الذي قدمه الباحث أثناء أداء أنماط السلوك المستهدفة، كما تدربوا على تعزيز الذات بعد أداء تلك أنماط السلوك بطريقة صحيحة.

كما احتاج الأطفال إلى التكرار عدة مرات لتنفيذ خطوات المهام التي تدربوا عليها. واهتم الباحث بوجود واجبات منزلية يؤديها الأطفال في المنزل مع القائمين برعايتهم وذلك خلال جميع الجلسات التدريبية بالبرنامج.

وخلاصة القول أن الفارق الملحوظ بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي يعزى بدرجة كبيرة جدا إلى أنشطة وفاعليات البرنامج التدريبي الذي استمر لمدة ثلاثة أشهر تقريبا، وتدرب الأطفال من خلاله على أداء العديد من المهارات اللازمة للتكيف والابتعاد عن أنماط سلوك لاتكيفية مثل السلوك التدميري وسلوك التفاعل السلبي مع الأقران وسلوك إيذاء الذات وسلوك التمرد والعصيان.

وقد تضمن البرنامج عنصرا فعالاً قد يكون له أكبر الأثر في تعديل سلوك الأطفال المشاركين في البرنامج، وهوالصور التي توضح للأطفال نماذجا من أنماط السلوك التي استهدفتها كل جلسة مما ييسر على الأطفال فهم ما هومستهدف وييسر عليهم كذلك الاقتداء بالسلوك المطلوب، ويساعدهم على تذكر ما تعلموه ضمن أنشطة وفعاليات البرنامج والاحتفاظ به في مواقف أخرى.

وللتأكد من فاعلية الالعاب التي استخدمت في تنمية التفاعل الاجتماعي على السلوك التكيفي فقد كان من الضروري مقارنة مستوى كل من المجموعتين بعد انتهاء البرنامج؛ للكشف عن دلالة الفروق بينهما، وبالتالي التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي.

وقد أظهرت المقارنة بين متوسطات رتب درجات أطفا ل المجموعتين الضابطة والتجريبية تفوق أطفال المجموعة التجريبية من حيث انخفاض متوسطات درجاتهم على مقياس السلوك اللاتكيفي بعد إتمام جلسات البرنامج، مما يشير إلى الأثر الإيجابي لأنشطة وفاعليات البرنامج التي استفاد منها الأطفال على مدار ثلاثة أشهر تقريبا، في حين لم يتلق أطفال المجموعة الضابطة أية جلسات تدريبية مما يرجح بدرجة كبيرة استفادة المجموعة الأولى من البرنامج، ويوضح كذلك فاعلية البرنامج في تحسين مهاراتهم التكيفية وخفض السلوك اللاتكيفي لديهم.

وقد تضمن البرنامج مجموعة منوعة من أنشطة اللعب مثل الأنشطة الفنية التي اعتمدت على رسم وتلوين بعض الصور التوضيحية المتصلة بمحتوى الجلسات، أوالأنشطة الرياضية.

أوالأنشطة الموسيقية التي تضمنت غناء جماعي لبعض الأغنيات بهدف توصيل فكرة معينة للأطفال أوالحث على أداء سلوك معين. وكذلك استخدام بعض الآلات الموسيقية وجهاز كاسيت وشرائط كاسيت. أوالأنشطة التمثيلية التي تضمنت لعب أدوار.

كما أسهمت فنيات تعديل السلوك المستخدمة في البرنامج التدريبي في الارتقاء بمستوى السلوك التكيفي وخفض السلوك اللاتكيفي لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث استخدم الباحث فنيات تعديل السلوك المتمثلة في فنية التعزيز الذي تضمن المعززات المادية والمعنوية للأطفال بغرض تشجيعهم على المزيد من التقدم خلال مراحل البرنامج المختلفة، وجذبهم إلى المزيد من المشاركة الفعالة والاستمرار في حضور الجلسات البرنامج.

كذلك فنية النمذجة التي استفاد منها الأطفال في استيضاح أنماط السلوك المستهدفة المطلوب منهم أدائها بطريق إجرائية يسهل عليهم الاقتداء بها وتقليدها، مع مراعاة تكرار تلك أنماط السلوك التي ينمذجها الباحث عدة مرات حسبما تقتضي الحاجة، وتبعا لنوع السلوك المستهدف، ودرجة صعوبته، وتبعا لحاجة كل طفل، حيث أن بعض الأطفال قد يحتاج إلى إعادة تكرار النموذج الذي شاهده مرات أخرى حتى يتمكن من أداء السلوك الذي يتم التدرب عليه.

كذلك فنية لعب الأدوار التي وفـــرت للأطفال فرص أداء بعض الأدوار بأنفسهم لترسيخ العديد من الخبرات لديهم، فعندما يلعب الأطفال دور طفل هادئ ويتفاعلون مع بعضهم بعضا بطريقة إيجابية تتضمن آداء أنماط سلوك تكيفية، ويقلدون بعض ما يتم عرضه عليهم من نماذج من خلال الصور أومن خلال أقرانهم أومن خلال ما يؤديه الباحث أمامهم من أنماط سلوك، فإن ذلك سيؤدي بهم إلى التعرف عن قرب على أنماط السلوك المطلوب اتباعها وأنماط

السلوك الأخرى المطلوب تجنبها والتي تضمنت جلسات البرنامج التدريبي التعرف عليها وتمييزها.

وقد كان لهذه الفنيات أثر كبير في تعلم الأطفال لمهارات السلوك التكيفي، وقد أظهرت البيانات الإحصائية نموا ملحوظًا في مستويات أداء هؤلاء الأطفال على مقياس السلوك اللاتكيفي المستخدم في الدراسة؛ حيث قلت معدلات آدائهم للأنماط سلوك الأربعة الرئيسية (السلوك التدميري وسلوك التفاعل السلبي مع الأقران وسلوك إيذاء الذات وسلوك التمرد والعصيان) وما تضمنته من أنماط سلوك فرعية.

وتتفق هذه النتائج مع نتاج العديد من الدراسات التي أكدت على إمكانية تنمية مهارات السلوك التكيفي والحد من أنماط السلوك اللاتكيفية سواء عن طريق أنشطة اللعب أوعن طريق فنيات تعديل السلوك أوكليهما معا، ومن بين هذه الدراسات دراسة "عايدة قاسم" (١٩٩٧) التي اهتمت بإعداد برنامج إرشادي وتطبيقه على عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بهدف تنمية مهاراتهم الاجتماعية.

ودراسة إيمان فراج (٢٠٠٣) التي هدفت إلى زيادة مستوى السلوك التكيفي عن طريق تنمية بعض المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على عدد من الأنشطة والأغاني والأناشيد وعددا من برامج الكمبيوتر ومجموعة من أفلام الكارتون للأطفال.

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إيهاب سليمان (٢٠٠٦) حول تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من فئة "متلازمة داون"، حيث هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي والكشف عن أثر هذا البرنامج في تنمية السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "فئة متلازمة داون".

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج فقد لزم على الباحث تتبع أثره بعد فترة زمنية (شهر) للتأكد من ذلك وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية أنماط سلوك تكيفية وخفض أنماط سلوك لاتكيفية لدى أطفال المجموعة التجريبية واستمرار أثر البرنامج الذي ظهر من خلال تحسن أدائهم على مقياس السلوك اللاتكيفي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

ويعزى ذلك إلى أن الخبرات التي تعلمها الأطفال كانت مرتبطة بالبيئة المجتمعية المحيطة بهم وتم تعلمها بصورة إجرائية، اشترك الأطفال من خلالها في جميع أنشطة البرنامج، وقاموا بأداء المهارات بأنفسهم مرات عديدة أثناء جلساته، مما كان له أثر كبير في ترسيخ تلك الخبرات والمهارات التي تعلمها الأطفال، وأدى ذلك إلى التوسع في الاستفادة من تلك المهارات وعدم زوال أثرها بمجرد انتهاء البرنامج.

كما يعزى ذلك إلى تنوع الأنشطة التي استخدمها الباحث أثناء البرنامج حيث تم استخدام أنشطة لعب رياضية وفنية وموسيقية، مما أدى إلى استمرار أثر المهارات المتعلمة مع استمرار ممارسة الأطفال لهذه الأنشطة حتى بعد انتهاء البرنامج.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كيم يونج (١٩٨٩) حول تعديل سلوك الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستخدام أنشطة اللعب، حيث هدفت تلك الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية التدخل عن طريق اللعب لدى مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وذلك من خلال عشر جلسات علاجية أدت إلى تعديل سلوك هؤلاء الأطفال أثناء اللعب.

كما يتفق مع نتائج دراسة"محمد إبراهيم"(١٩٩٦) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة (حركية وفنية وموسيقية) وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

وأوضحت نتائج الدراسة فاعلية برنامج الأنشطة المتنوعة المستخدمة في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وظهر ذلك من

خلال وجود فروق دالة إحصائيا قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك التكيفي لصالح القياس البعدي.

كما تتفق و دراسة (عبير فوزي، ٢٠٠٤) التي هدفت إلى إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة بعض أنماط السلوك التكيفية وركزت على سلوك الوعي البيئي الخاصة بالنظافة، والنظام، وذلك من خلال البرنامج المستخدم

توصيات الدراسة .

هناك مجموعة من التوصيات التي يمكن صياغتها في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومن أهم تلك التوصيات:

١- الاهتمام بتقديم المزيد من البرامج التـي تسـاعد علـى تحسـين المهـارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وخفض معدلات أنماط السـلوك غيـر الملائمة التي قد تصدر منهم.

٢- الاهتمام بالاستفادة من أنشطة اللعب التي من شأنها مسـاعدة الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية على تحقيق التكيف على المستويين النفسي والاجتمـاعي مـع الآخرين.

٣- إعادة النظر في العديد من الأجزاء داخل المقررات الدراسية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مدارس الدمج ، حيث أنها تحتاج إلـى المزيـد مـن الإضافات التي توفر للتلاميذ فهم ما يحيط بهم من أشياء وما يحتاجون إليه من مهارات للتعامل مع المجتمع.

٤- توفر الكوادر التربوية المتخصصة و المدربة على التعامل مع ذوي الإعاقـة العقلية بما يؤهلهم للاندماج مع المجتمع بصورة طبيعية.

٥- توفر المزيد من الخدمات المصاحبة مثل وجود أخصائي التخاطب وأخصائي العلاج الطبيعي في الأماكن التي يتردد عليها الأطفال ذووالإعاقة العقلية مثـل المدرسة أوالأندية أوالجمعيات المهتمة برعايتهم.

٦- الربط بين الخبرات والمعلومات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والبيئـة المحيطة بهم حتى يتمكن الأطفال من الاستفادة من تلك الخبرات والمعلومات، وممارستها بصورة مستمرة وطبيعية.

٧ - ضرورة توفر البرامج التدريبية للمعلمين على مختلف أساليب التعامـل مـع الأطفال المعوقين عقليا التي تهدف الى تـدريبهم علـى مختلـف الاسـاليب التعليمية، والتي تتناسب مع خصائص ومتطلبات هذه الفئة .

٨- ضرورة الاعتماد على انشطة اللعب في تعليم ذوي الاعاقة العقلية والاهتمـام بوضع هذه الانشطة ضمن مناهج التعليم الخاصة بهم .

بحوث مستقبلية مقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن اقتراح مجموعة من البحوث التى تحتاج للدراسة على النحوالتالي:

١- فعالية برنامج باستخدام الكمبيوتر في إكساب الأطفال ذوي الاعاقة العقلية بعض المهارات الاجتماعية

٢- فعالية برنامج باستخدام مسرح العرائس في إكساب الأطفال ذوي الاعاقة العقلية بعض المفاهيم الاجتماعية

المــراجــع

أولاً: مراجع باللغة العربية

ثانيًــــا: مراجـــع باللغـــة الإنجليزيــــة

أولاً : مراجع باللغة العربية:

١- **إبراهيم بيومي مرعي ونجوى الحصافي عمران (٢٠٠٤) :** عمليـات التدخل المهني والعمل مع الجماعات ، مطبعـة البحيـرة ، دمنهور .

٢- إبراهيم عباس الزهيرى (١٩٩٨) . فلسفة تربية ذوى الحاجات الخاصة ونظم تعليمهم .القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

٣- إبراهيم ياسين الخطيب و زهدى محمد عيد ونعمان خالد (٢٠٠٣) . التنشئة الاجتماعية للطفل . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع

٤- أحمد السعيد يونس ومصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩١) . رعاية الطفل المعوق طبياً ونفسياً واجتماعياً . القاهرة : دار الفكر العربى .

٥- احمد محمد جاد المولى(٢٠٠٩).فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً،رسالة ماجستير،كلية التربية،جامعة عين شمس.

٦- أحمد عبد العزيز (١٩٨٠) . علم النفس الاجتماعى . القاهرة : دار النهضة العربية .

٧- أحمد عبد الغني إبراهيم حسب ا (١٩٩١) . أثر برنامج للعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدي عينة من الأطفال فى عمر ست سنوات . رسالة ماجستير . كلية التربية فرع بنها ، جامعة الزقازيق .

٨- أحمد عبد ا العلى (٢٠٠٢) . الطفل والتربية الثقافية رؤية مستقبلية للقرن الحادى والعشرين . القاهرة : دار الكتاب الحديث .

٩- **أحمد الشوادفي محمـد (٢٠٠٤):** تأثير بعض إستراتيجيات الـتعلم فـي تحصيل التاريخ وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفاعل الاجتماعي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا،فرع كفر الشيخ.

١٠- **أحمد ماهر (١٩٩٨) :** السلوك التنظيمي (مدخل بناء المهـارات) ،مركز التنمية الإدارية ، القاهرة.

١١- **انتصار يونس (١٩٩٣)** : السلوك الإنسـاني ، دار المعـارف ، القاهرة .

١٢- **إلهام عبد الحميد فرج (٢٠٠٠)** : برنامج تدريبي مقتـرح لتنميـة السلوك الديمقراطي وسلوك التفاعل الاجتماعي داخل حجرة الدراسة ، مجلة عالم التربيـة ، السـنة (١) ، العـدد (١) ،رابطة التربية الحديثة

١٣- **إيمان مصطفى حسن (٢٠٠٦)** : فاعلية الأنشطة الموسيقية كمدخل لتنمية حسن رعاية البيئة وتقديرها لطفل الروضة ، رسـالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، طنطا.

١٤- **أملي صادق (٢٠٠٠)** : مسرح العرائس ، مطبعة الجمهوريـة ، الاسكندرية .

١٥- **أميره طه بخش (٢٠٠١):** فاعلية برنامج تـدريبي مقتـرح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهـارات الاجتماعيـة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ، مجلة مركز البحـوث التربوية ، السنة العاشرة ، العدد التاسع عشر ، جامعة قطر، قطر.

١٦- **أماني عبد المقصود (٢٠٠٨):** الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

١٧- **أمل عبد الكريم قاسم (٢٠٠٥):** استخدام مسـرح العـرائس فـي إكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض السلوكيات الاجتماعيـة

الإيجابية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

١٨- **الجهاز المركزي للتعبئة العامـة والإحصـاء (٢٠٠٤)** : الكتـاب الإحصائي السنوي (١٩٩٥-٢٠٠٣)، الجهـاز المركـزي للتعبئة العامة والإحصاء القاهرة.

١٩- **أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣):** تربية المتخلفين عقلياً، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة.

٢٠- أسامة أبو سريع (١٩٩٣) . ديناميات الجماعة . (فى) زين العابدين درويش (محرر) . علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته . القاهرة : مطابع زمزم . ص ص ١١٩-١٥٢ .

٢١- إسماعيل القرغولي و وداد المفتي (١٩٨٩) . التربية الترويحية . الموصل : دار الكتب للطباعة والنشر .

٢٢- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى (١٩٩٨) . الذكاء وتنميته لدى أطفالنا . (ط٢) . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .

٢٣- **أسماء عبد العال الجبري ومحمـد مصـطفي الـديب (١٩٩٨)** : سيكولوجية التعاون والتنافس والفرديـة ، عـالم الكتـب ، القاهرة.

٢٤- **أسماء السرسـي وأمـاني عبـد المقصـود (٢٠٠٢):** التفاعـل الاجتماعي عن طريق اللعـب لـدى الأطفـال المكفـوفين والمبصرين في مرحلة ما قبل المدرسـة بـين التشـخيص والتحسين ، مجلة كلية التربية ، العدد السادس والعشـرون ، الجزء الثاني ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٢٥- **السيد عبد الحميد عطيه (٢٠٠٠) :** عمليات الديناميكية والتحليـل في العمل مع الجماعات ، حلبي لطباعة الأوفست ، دمنهور.

٢٦- **السيد عبد النبي عبد الحق البصـارة (٢٠٠٢)** :دراسـة تقويميـة لطرق تعليم أطفال الروضة من ذوي الاحتياجات الخاصـة بمدارس التربية الفكرية ، رسالة ماجستير، كلية التربيـة ، جامعة طنطا ، طنطا.

٢٧- **السيد كمال ريشة (١٩٩٥) :** تباين التعلم بالتشـريط للمهـارات الاجتماعية في ضوء تباين فئات التخلف العقلـي ، رسـالة ماجستير، كلية الآداب ، جامعة طنطا ،طنطا.

٢٨- أمين أنور الخولى (١٩٩٦) . الرياضة والمجتمع . الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .

٢٩- أيمن الشربينى (١٩٩٨) . مشكلات تعلم الكلام والقراءة والكتابة . القاهرة : مكتبة ابن سيناء .

٣٠- **إيهاب فتحي عبد القادر سليمان (٢٠٠٦):** فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا من ذوي متلازمة داون. رسالة ماجستير، كلية التربيـة، جامعـة عـين شمس.

٣١- **بدر الدين كمال عبده (٢٠٠٥) :** تفعيل ممارسة خدمة الجماعة في مدراس الدمج وعلاقته بتحسين بعض جوانب السلوك التكيفي للتلاميذ المعاقين عقليا ، المؤتمر العلمي الثـامن عشـر ، المجلـد الرابـع ، كليـة الخدمـة الاجتماعيـة ، جامعـة حلوان ، حلوان.

٣٢- **تغريد عمران وآخرون (٢٠٠١):** المهارات الحياتية ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

٣٣- **توفيق مرعي وأحمد بلقيس (١٩٨٤):** الميسر فـي علـم الـنفس الاجتماعي ، دار الفرقان ، عمان.

٣٤- **ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١) :** تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لـدى الأطفال ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

٣٥- **جابر عبد الحميـد جـابر ومحمـد عمـر (١٩٨٩)** : الحساسـية الاجتماعية لدى عينـة مـن تلاميـذ المـدارس الابتدائيـة والإعدادية بدولة قطر وعلاقتها بكل مـن الوحـدة النفسـية والتحصيل الدراسي ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، قطر.

٣٦- **جابر عوض سيد (١٩٩٨):** العمل مـع الجماعـات (نظريـات – مهارات- عمليات) دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية .

٣٧- **ـــــــــــ (٢٠٠٠):** العمل مع الجماعات (مبادئ - نماذج – أهداف)، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية .

٣٨- **جمال الخطيب (١٩٩٢) :** تعديل سلوك الأطفال المعـوقين (دليـل الآباء والمعلمين) ، ب ش ، عمان .

٣٩- جمال الخطيب ومنى الحديدى (١٩٩٨) . التدخل المبكر ، مقدمة فى التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٠- **جمال شفيق أحمد (١٩٩٨) :** تباين مسـتويات الشـعور بالوحـدة النفسية لدى المراهقين من الجنسين ، مجلة علـوم وفنـون دراسات وبحوث ، جامعة حلوان، حلوان.

٤١- جود إنف هاريس (ترجمة) محمد فرغلى فراج وعبد الحليم محمود السيد وصفية مجدى (١٩٧٦) . إختبار رسم الرجل . كلية الآداب ، جامعة القاهرة.

٤٢- جوزال عبد الرحيم (١٩٨٩) . المناشط الفنية لرياض الأطفال . القاهرة : مطابع الشروق .

٤٣- جي روشيه (ترجمة) محمد الجوهرى وأحمد زايد (١٩٨١) . علم الاجتماع الأمريكي دراسة لأعمال تالكوت بارسونز . القاهرة : دار المعارف

٤٤- جيهان إبراهيم سيد عاشور (١٩٨٨) . الدلالة الاجتماعية لألعاب وأغانى الأطفال . رسالة ماجستير . معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤٥- **جوزال عبد الرحيم (٢٠٠٠) :** المناشط الفنيـة لطفـل الريـاض، مطابع الشروق ، القاهرة .

٤٦- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧) . الصحة النفسية والعلاج النفسى . (ط٣) . القاهرة : عالم الكتب .

٤٧- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠) . علم النفس الاجتماعى . (ط٦) . القاهرة : عالم الكتب .

٤٨- حسام الدين محمود عزب (١٩٨١) . العلاج السلوكى الحديث ، تعديل السلوك ، أسسه النظرية وتطبيقاته العلاجية والتربوية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٩- **حسام عبد العزيز عبد المعطي مصباح (٢٠٠٦):** دراسة مقارنـة للسلوك التوافقي لدى الأطفال الذين يعانون مـن تـأخر عقلـي بسـيط المندمجين وغير المندمجين مع أطفال عـاديين فـي بعـض الأنشـطة المدرسية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعـة عـين شمس.

٥٠- حسن مصطفى عبد المعطى وهدى محمد قناوى (٢٠٠٠) . علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات . ج٢ . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥١- حلمى محمد إبراهيم وليلى السيد فرحات (١٩٩٨) . التربية الرياضية والتروحية للمعاقين . القاهرة : دار الفكر العربى

٥٢- **حسام محمد الأشموني (٢٠٠٠) :** مدى فعالية برنامج تدريبي على مهارات الاتصال في تنمية بعض العمليات الأساسية لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ .

٥٣- **حسام هيبه (١٩٩٦):** سيكولوجية غير العاديين، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٥٤- **حسن شحاته (١٩٨٩) :** قراءات الأطفال ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

٥٥- **حسن عبد السلام الشيخ(١٩٩٧):** فعالية العلاج الأسري في خدمة الفرد في تنمية سلوك التفاعل الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، فرع الفيوم.

٥٦- **حسين عبد الحميد رشوان (٢٠٠١) :** ميادين علم الاجتماع ومناهج البحث العلمي ، المكتب الجامعي الحديث ، الأسكندرية .

٥٧- **حمدي إسماعيل وآخرون (٢٠٠١) :** تعليم اللغة في رياض الأطفال ،مذكرات غير منشورة لطلاب كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، فرع دمنهور.

٥٨- **حميدة عبد العزيز إبراهيم وسامي فتحي عمارة (٢٠٠٢)** : التنشئة الاجتماعية ،مذكرات غير منشورة لطلبة كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، فرع دمنهور.

٥٩- **حنان صلاح الدين محمد (١٩٩٦)** : أثر الاختلاط علـى التفاعـل الاجتماعي بين طلبة وطالبـات جامعـة أسـيوط ، رسـالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، أسيوط.

٦٠- خالد عبد الرزاق السيد (١٩٩٩) . اللغة بين النظرية والتطبيق . القاهرة : حورس للطباعة والنشر .

٦١- خالد عبد الرزاق السيد (٢٠٠٢) . سيكولوجية اللعب ، نظريات وتطبيقات . الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

٦٢- **خليل معوض (١٩٨٣)**: سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقـة) ، دار الفكر العربي، القاهرة .

٦٣- **رانيا محمد قاسم (٢٠٠٠) :** استخدام الكومبيوتر وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولـة جامعـة عـين شمس، القاهرة.

٦٤- رانيا رياض صاصيلا (١٩٩٩) . فاعلية طريقة لعب الأدوار فى إكتساب خبرات اجتماعية فى رياض الأطفال . رسالة ماجستير . كلية التربية ، جامعة دمشق .

٦٥- رؤيات أحمد عبد المطلب (١٩٩٩) . العلاقة بين بعض أنواع التفاعل الاجتماعى فى الفصل بين المعلم والمتعلم وبعض متغيرات الشخصية لدى التلاميذ . رسالة ماجستير . معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٦٦- رشاد على عبد العزيز موسى (٢٠٠٢) . علم نفس الإعاقة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٦٧- رمضان محمد القذافى (١٩٩١) . علم النفس الاجتماعى . بنغازى : دار الكتب الوطنية .

٦٨- **رشا صلاح الدين شرشر (٢٠٠٣)** : فعالية برنامج مقترح لتنميـة بعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدي طفل مـا قبل المدرسة بقرى s.o.s بمحافظة الغربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، طنطا.

٦٩- **رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) :** رعاية المتخلفين ذهنياً ، الطبعة الأولى ، المكتب الجامعي الحديث ، الأسكندرية.

٧٠- زينب محمود شقير (٢٠٠١) . اضطرابات اللغة والتواصل ، الطفل الفصامى - الأصم – الكفيف – التخاف العقلى – صعوبات التعلم . (ط٢) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٧١- **سارة حسن محمد (١٩٩٧) :**أثر التفاعل الشخصي على اتجاهـات الأطفال الأسوياء على المتأخرين عقلياً في التعليم الابتدائي ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، القاهرة.

٧٢- **سامية محمد فهمي وعبـد المحـي محمـود صـالح (١٩٩٦):** الجماعات في الخدمة الاجتماعية ، دار المعرفة الجامعيـة ، الإسكندرية.

٧٣- سعيد محمد الترامسى (١٩٩٩) . مقدمة فى الفئات الخاصة . القاهرة : دار أبو المجد للطباعة .

٧٤- **سلمي محمود جمعه (١٩٩٦) :** ديناميكيـة طريقـة العمـل مـع الجماعات ، دار المعرفة الجامعية ، الأسكندرية.

٧٥- سلوي محمد عبد الباقى (٢٠٠١) . اللعب بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب .

٧٦- **سميرة أبو زيد نجدي (٢٠٠١):** برامج وطرق تربية الطفل المعـوق ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة.

٧٧- **سمية طه جميل (١٩٩٨):** التخلف العقلي ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

٧٨- سناء الخولى (١٩٨٠) . مبادئ علم الاجتماع . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٧٩- **سهي أحمد أمين (١٩٩٩):** المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال ، دار قباء ، القاهرة.

٨٠- سهير كامل أحمد وشحاته سليمان محمد (٢٠٠١) . تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق . القاهرة : دار النهضة العربية .

٨١- سهير محمد سلامة شاش (٢٠٠١) . اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوى الإعاقات العقلية . القاهرة : دار القاهرة للكتاب

٨٢- **سهير عادل العطار (١٩٩٨) :** تقلص التفاعل الاجتماعي في الأسرة وأثره على تنشئة الطفل ، المؤتمر السنوي عن طفل الغد وتنشئة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

٨٣- **سهير كامل أحمد (١٩٩٨):** سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، مركز الأسكندرية للكتاب ، الأسكندرية.

٨٤- سوزانا ميلر (ترجمة) حسن عيسى (١٩٩٤) . سيكولوجية اللعب عند الإنسان . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٨٥- **سوسن عثمان وعبد الخالق عفيفي (١٩٩٥)** : الدليل المنهجي لتعليم مهارات الأخصائي الاجتماعي ، مكتبة عين شمس ، القاهرة.

٨٦- شعبان جاب ا (١٩٩٣) . التنشئة الاجتماعية . (فى) زين العابدين درويش (محرر) . علم النفس الاجتماعى أسسه وتطبيقاته . القاهرة : مطابع زمزم . ص ص ٦٧-٨٧ .

٨٧- **صالح عبد ا هارون (١٩٩٦):** مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة، رسالة التربية وعلم النفس ، العدد(٢٠)، الرياض

٨٨- صالح عبد ا هارون (٢٠٠٠) . تدريس ذوى الإعاقات البسيطة فى الفصل العادى . الرياض : شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر .

٨٩- **صالح محمد أبو جادو (١٩٩٨):** سيكولوجية التنشئة الاجتماعيـة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.

٩٠- **صفاء خضير خضر (١٩٩٤):** العلاقة بين استخدام البرنـامج فـي خدمة الجماعة وتعديل مفهوم الذات لدى المتخلفين عقليـاً ، رسالة ماجستير ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، حلوان.

٩١- **ضياء الدين إبراهيم نجم (٢٠٠٠) :** الجماعات الاجتماعية مـ داخل نظرية ومواقف تطبيقية ، دار الهناء ، الاسكندرية .

٩٢- **عادل عبد ا محمد والسيد محمـد فرحـات (٢٠٠١) :** إرشـاد الوالدين لتدريب أطفالهما المعاقين عقلياً على إستخدام جداول النشاط المصور وفعاليته في تحسـين مسـتوى تفـاعلاتهم الاجتماعية ، المؤتمر السنوي الثامن، مركز الأرشاد النفسي ، جامعة عين شمس.

٩٣- عادل عز الدين الأشول (١٩٩٩) . علم النفس الاجتماعى مع الإشارة إلى مساهمات علماء الإسلام . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٤- **عادل عز الدين الأشول(١٩٨٧) :** موسـوعة التربيـة الخاصـة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

٩٥- **عبد الحليم محمود السيد وأخرون (٢٠٠٤):** علم النفس الاجتماعي المعاصر،الطبعة الثانية ، ب ن

٩٦- عبد الحميد شرف (٢٠٠١) . التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدى الإعاقة . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

٩٧- **عبد الحميد عبد المحسن ومحمود محمد محمود (١٩٩٦):** أسـس ومبادئ العمل مع الجماعات في الخدمة الاجتماعية، بـدون ناشر.

٩٨- عبد الرازق سمعو زعال (٢٠٠٣) . اللعب عند الأطفال أساس للنمو العقلي والنفسى . مجلة الخفجى . المملكة العربية السعودية : عمليات الخفجى المشتركة ص ص ٤٧-٤٩ .

٩٩- ــــــــ **(١٩٧٦) :** الذكاء، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٠٠- ـــــــــ **(١٩٩٤) :** العمل مـع الجماعـات بـين النظريـة والتطبيق ، مكتبة عين شمس ، القاهرة.

١٠١- ـــــــــ **(٢٠٠١):** الفئات الخاصة من منظـور الخدمـة الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية.

تطويره ،رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعـة طنطـا ، طنطا.

١٠٢- **عايدة قاسم رفاعي(١٩٩٧):** مدي فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينـة مـن الأطفـال المعـاقين عقلياً،رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شـمس ، القاهرة.

١٠٣- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١) . سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة . ج٣ . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

١٠٤- عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز بن عبد ا الدخيل و رضوي إبراهيم (١٩٩٣) . العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذجه . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

١٠٥- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٠) . أثر المعلومات فى تغيير الإتجاهات . مجلة جامعة الملك سعود . العلوم التربوية . ص ص ٧٧ – ٩٥ .

١٠٦- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٥) . مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة . ط٢. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٠٧- عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٨) . مقياس السلوك التكيفى للأطفال المعايير المصرية والسعودية . الرياض : شركة الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.

١٠٨- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠١) . علم النفس الاجتماعى . القاهرة : دار القاهرة للكتاب .

١٠٩- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٤) . تعديل سلوك الأطفال العاديين و ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة : مركز الفتح للطباعة .

١١٠- عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطى (١٩٩٢) . قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١١١- عبد العزيز السيد الشخص ونبيل عبد الفتاح حافظ ومنى حلمى سند (٢٠٠٢) . مدخل إلى الصحة العامة و رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة : مركز الفتح للطباعة .

١١٢- **عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) :** مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة المصرية ، مجلة دراسات تربوية (م ٣ ، ج ١٢) ، رابطة الأخصائين النفسيين المصرية ، القاهرة.

١١٣- **عبد العزيز الشخص (٢٠٠٨) :** المناهج والبرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة ، مطبعة العمرانية ، القاهرة .

١١٤- **عبد العظيم شحاته مرسي (١٩٩١):** التأهيل المهنـي للمتخلفـين عقلياً، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

١١٥- عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٧) . التربية الخاصة لمن ؟ لماذا ؟ كيف ؟ القاهرة : ميديا برنت .

١١٦- **عبد اللطيف موسي عثمان (١٩٨٩) :** التخلـف العقلـي الوقايـة والعلاج ، دار انترناشيونال للنشر ، القاهرة.

١١٧- **عبد ا أحمد الشيخ (١٩٩٠):** النشاط المدرسي ووسائله وإمكانية

١١٨- عبد المجيد سيد أحمد وزكريا أحمد الشربينى (١٩٩٨) . علم نفس الطفولة الأسس النفسية والاجتماعية والهدى الإسلامى . القاهرة : دار الفكر العربى .

١١٩- عبد المجيد عبد الرحيم (١٩٩٧) . تنمية الأطفال المعاقين . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .

١٢٠- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) . سيكولوجية ذوى الإحتياجات الخاصة وتربيتهم . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٢١- **عبـد المطلـب أمـين القريطـي (١٩٩٦) :** سـيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

١٢٢- **عبد المنعم عبد القادر المـيلادي (٢٠٠٤) :** المعـاقون ذهنيـاً ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية .

١٢٣- **عثمان لبيب فراج (٢٠٠٦):**الاعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة ، المجلس العربي للطفولة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، القاهرة.

١٢٤- **عدلي سليمان (١٩٨٦) :** العمل مع الجماعات بين التنشئة والتنمية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة .

١٢٥- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠١) . لعب الأطفال من الخامات البيئية . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٢٦- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٢) . علم نفس اللعب فى الطفولة المبكرة . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٢٧- عطوف محمود ياسين (١٩٨١) . مدخل فى علم النفس الاجتماعى . بيروت: دار النهار للنشر .

١٢٨- **عفاف عبد المنعم (١٩٩١):** المشكلات السلوكية وبعـض نـواحي الشخصية لدى الأطفال المتخلفين ، المؤتمر السنوي الرابـع للطفل المصري ، مركز دراسات الطفولة ، جامعـة عـين شمس ، القاهرة .

١٢٩- **علا عبد الباقي إبراهيم (١٩٩٣):** التعرف على الإعاقـة العقليـة وعلاجها وإجراءات الوقاية منها ، الكتاب الثاني ، مطبعـة الطوبجي ، القاهرة .

١٣٠- علاء الدين كفافى (١٩٩٩) . الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى المنظور النسقى والإتصالى . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٣١- **علي إبراهيم الدسوقي (٢٠٠٠) :**أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي المدرسـي لتلاميـذ المرحلـة الابتدائية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد الرابع والثلاثون ، الجزء الأول، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، دمياط .

١٣٢- عمر أحمد همشرى (٢٠٠٣) . التنشئة الاجتماعية للطفل . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

١٣٣- عواطف إبراهيم محمد (١٩٩٤) . الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه فى الروضة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٣٤- عيسى عبد ا جابر وأميرة عبد العزيز الديب (١٩٩٣) . الأسس النفسية للعب فى مرحلة الطفولة . الكويت : منشورات ذات السلاسل .

١٣٥- فؤاد البهى السيد (١٩٩٣) . علم النفس الاجتماعى . ط٢ . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٣٦- فؤاد البهى السيد وسعد عبد الرحمن (١٩٩٩) . علم النفس الاجتماعى رؤية معاصرة . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٣٧- **فؤاد البهي السيد وسعد عبـد الـرحمن (١٩٩٩):** علـم الـنفس الاجتماعي رؤية معاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٣٨- فاروق الروسان (١٩٩٦) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة فى التربية الخاصة) . عمان : دار الفكر للطباعة .

١٣٩- **فاروق الروسان (١٩٩٩):** مقدمة في الإعاقة العقليـة،دار الفكـر العربي،القاهرة.

١٤٠- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) . سيكولوجية اللعب والتعلم . القاهرة : دار المعارف.

١٤١- **فاروق صادق (١٩٨٢):** سيكولوجية التخلف العقلي ، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، السعودية .

١٤٢- فايز قنطار (١٩٩٢) . الأمومة نمو العلاقة بين الطفل والأم . الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .

١٤٣- **فتحي السيد عبد الحليم وحليم السعيد بشاي (١٩٩٠):** سيكولوجية الأطفال غير العاديين واسـتراتيجيات التربيـة الخاصـة ، الطبعة الرابعة ، دار القلم، الكويت.

١٤٤- فتيحة أحمد بطيح (٢٠٠١) . مناهج التربية الخاصة لغير العاديين وإعداد معلم التربية الخاصة . المنوفية : دار الحسين للطباعة والنشر .

١٤٥- فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١) . الطفل ومهارات التفكير فى رياض الأطفال والمدرسة الإبتدائية . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٤٦- **كامل محمد عويضة (١٩٩٦)** : السلوك الانسـاني ، دار الكتـب العلمية ، بيروت.

١٤٧- كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٨) . سيكولوجية العلاج الجماعى للأطفال . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٤٨- **كريم زكي حسام الدين (١٩٩١)** : الاشارات الجسـيمة ، مكتبـة الأنجلو ، القاهرة.

١٤٩- كريمان بدير وإميلى صادق (٢٠٠٠) . تنمية المهارات اللغوية للطفل . القاهرة : عالم الكتب .

١٥٠- **كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٩):** مرجع في التخاف العقلي ، دار القلم ، الكويت.

١٥١- كمال الدين حسين (١٩٩٩) . مقدمة فى مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

١٥٢- كمال درويش وأمين أنور الخولى (١٩٩٠) . أصول الترويح وأوقات الفراغ مدخل العلوم الإنسانية . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٥٣- كمال درويش ومحمد محمد الحمامى وأمين أنور الخولى (١٩٨٢) . إتجاهات حديثة فى الترويح وأوقات الفراغ . القاهرة : دار الفكر العربى.

١٥٤- **كمال زيتون وطاهر علوان (٢٠٠١):** المفاهيم اللغويـة والدينيـة ،مذكرات غير منشورة لطـلاب كليـة التربيـة ، جامعـة الاسكندرية ،فرع دمنهور.

١٥٥- **كمال عزيز عطا ا (١٩٩٧):** العمل مع الجماعات فـي الخدمـة الاجتماعية مكتبة الجلاء الحديثة ، الإسكندرية.

١٥٦- لامبرت ولامبرت (ترجمة) سلوى الملا ومحمد عثمان نجاتى (١٩٩٣) . علم النفس الاجتماعى . ط٢ . القاهرة : دار الشروق .

١٥٧- **لطفي فطيم (١٩٩٥):** المدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، مكتبـة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

١٥٨- **لويس كامل مليكه (١٩٩٨):** مقياس ستانفوربينيه ، الصورة الرابعة ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

١٥٩- **ماجدة كمال علام (١٩٩٠) :** طريقة العمل مع الجماعات مـدخل (التكيف- التقويم والاشراف) المكتب الجـامعي الحـديث ، الاسكندرية .

١٦٠- مارفن شو (ترجمة) مصرى حنوره ومحى الدين أحمد حسين (١٩٨٦) . ديناميات الجماعة دراسة سلوك الجماعات الصغيرة . القاهرة : دار المعارف .

١٦١- **مارفن شو (١٩٨٧) :** ديناميات الجماعـة (دراسـة فـي سـلوك الجماعات الصغيرة) ، ترجمة مصري حنوره ومحي الـدين حسن ، دار المعارف ، القاهرة.

١٦٢- ماهر محمود عمر (١٩٩٢) . سيكولوجية العلاقات الاجتماعية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

١٦٣- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) . مناهج تعليم ذوى الإحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦٤- محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٩) . تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٦٥- **محمد إبراهيم عبد الحميد (١٩٩٩):** تعليم الأنشطة والمهارات لدي الأطفال المعاقين عقلياً ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٦٦- **محمد السعيد أبو حـلاوة (٢٠٠١)** : فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتمـاعي لـدى الأطفـال المعاقين عقلياً ، رسالة ماجستير ، كلية التربيـة ، جامعـة الاسكندرية فرع دمنهور .

١٦٧- محمد أيوب شحيمى (١٩٩٧) . الإرشاد النفسى والتربوى والاجتماعى لدى الأطفال . بيروت : دار الفكر اللبنانى .

١٦٨- **محمد دسوقي حامد وأحمد فوزي الصـادي (١٩٩٤)** : أساسـيات خدمة الجماعة ، مذكرات غير منشـورة بالمعهـد العـالي للخدمة الاجتماعية ، دمنهور

١٦٩- محمد رجب فضل ا (١٩٩٩) . الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة . القاهرة: عالم الكتب .

١٧٠- **محمد رفعت قاسم وآخرون (٢٠٠٣)** : الخدمة الاجتماعية ورعاية الفئات الخاصة ، مطبعة البحيرة ، دمنهور .

١٧١- محمد سلامة محمد والسيد عبد الحميد عطية (١٩٩١) . الإتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية : المكتب الجامعى الحديث .

١٧٢- **محمد سيد فهمي (١٩٩٥) :** طريقة العمل مـع الجماعـات بـين النظرية والتطبيق ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية.

١٧٣- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) . سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم . الإسكندرية : دار الفكر الجامعى .

١٧٤- **محمد محروس الشناوي (١٩٩٧):** التخلف العقلـي (الأسـباب – التشخيص-البرامج)، دار غريب ، القاهرة .

١٧٥- محمد محمد الحماحمى (١٩٩٩) . فلسفة اللعب . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

١٧٦- محمد محمد الحماحمى وعايدة عبد العزيز مصطفى (١٩٩٨) . الترويح بين النظرية والتطبيق . ط٢ . القاهرة : مركز الكتاب للنشر .

١٧٧- **محمد محمود مصطفي (١٩٩٧):** خدمة الجماعة النظرية والتطبيق ، مكتبة عين شمس ، القاهرة.

١٧٨- **محمد مرسي محمد (٢٠٠٢):** دراسة تقويمية لبرامج العمـل مـع جماعات الأطفال المعاقين ذهنياً ، رسالة ماجسـتير ، كليـة الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ،حلوان .

١٧٩- **محمود عبـد الـرحمن حمـوده(١٩٩٨):** الطفولـة والمراهقـة (المشكلات النفسية والعلاج)، دار المعارف ، القاهرة.

١٨٠- **محمود فتحي عكاشة وحمدى شحاته عرقوب (٢٠٠١)** : التوجيـه والارشاد النفسي ، شركة الجمهورية الحديثة ، الاسكندرية .

١٨١- **محمود فتحي عكاشه وعادل محمود المنشاوي (١٩٩٩):** مشكلات الطفولة ، مطبعة الجمهورية ، الاسكندرية .

١٨٢- **محمود محمد منير (٢٠٠٤) :** إستخدام دليل الممارسة المهنية فـي العمل مع جماعات الأطفال المعاقين ذهنياً لإدماجهم بالمجتمع ، رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، حلوان .

١٨٣- **مني حسين الدهان (٢٠٠١)**: الوحدة النفسية لدى كل مـن الطفـل العادي والمتخاف عقلياً والأصم ، دراسات نفسية ، المجلـد الحادي عشر ، العدد الأول، رابطة الأخصـائين النفسـيين المصرية ، القاهرة .

١٨٤- منى محمد على جاد (١٩٩٨) . التربية البيئية لطفل ما قبل المدرسة وتطبيقاتها . القاهرة : مؤسسة نبيل للطباعة والكمبيوتر .

١٨٥- **منيرة أحمد حلمي (١٩٧٨):** التفاعل الاجتماعي **،** مكتبة الأنجلـو المصرية **، القاهرة .**

١٨٦- منيرة أحمد حلمى (١٩٩٦) . التفاعل الاجتماعي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨٧- **مها السيد تقي الدين (٢٠٠٤) :** فاعلية برنامج لتنميـة الجوانـب الإيجابية للإدراك الاجتماعي المتبادل بين الأطفال العـاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، رسالة ماجسـتير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

١٨٨- **ميادة محمد علي أكبر (٢٠٠٦):** فعالية برنامج لتنميـة المهـارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعوقين عقليا المصـابين بـأعراض داون القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٨٩- نادية محمود شريف (٢٠٠٠) . تنمية الإبتكار ومهارات الإتصال . القاهرة : حورس للطباعة والنشر .

١٩٠- **نبيل إبراهيم أحمد ومحمد عبد المجيد سويدان (١٩٩٦):** أساسيات الممارسة المهنية لطريقة خدمة الجماعة ، دار الطباعة الحرة ، الاسكندرية .

١٩١- نبيل عبد الفتاح حافظ وعبد الرحمن سيد سليمان وسميرة إبراهيم شند (١٩٩٧) . مقدمة فى علم النفس الاجتماعي . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

١٩٢- نجدة إبراهيم على سليمان (٢٠٠٠) . نظم التعليم فى التربية الخاصة . القاهرة : الشمس للطباعة .

١٩٣- **نشوى جلال إبراهيم (٢٠٠٥) :** التدخل المهني للخدمة الاجتماعية وتنمية لعض مهارات التفاعل الاجتماعي للمعـاقين ذهنيـاً القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير ، كلية الخدمة الاجتماعيـة ،جامعة القاهرة ، فرع الفيوم.

١٩٤- **نصيف فهمي منقريوس ونجـوى الحصـافي عمـران (٢٠٠٦):** طريقة العمل مع الجماعات (أسـس ومبـادئ) ، مطبعـة البحيرة ، دمنهور.

١٩٥- نعيمة محمد بدر وعبد الفتاح صابر عبد المجيد (٢٠٠٠) . اللعب والترويح للعاديين وذوى الحاجات الخاصة . القاهرة : ميديا برنت .

١٩٦- نورا أحمد سليمان (٢٠٠٠) . تطور القدرات الشمية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعى عند الطفل . رسالة ماجستير . كلية التربية ، جامعة دمشق .

١٩٧- هدى محمد قناوى (١٩٩٥) . الطفل وألعاب الروضة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٩٨- هدى محمود الناشف (١٩٩٨) . إعداد الطفل للقراءة والكتابة . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٩٩- هدى محمود الناشف (٢٠٠١) . إستراتيجيات التعلم والتعليم فى الطفولة المبكرة . القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٠٠- **وائل ثروت الزغل (٢٠٠٤):** إساءة معاملة الطفل المعاق ذهنيـاً ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولـة ، جامعـة عين شمس ، القاهرة.

٢٠١- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠) . القرار الوزارى رقم ٣٧ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة .

٢٠٢- **يارا فهمي سالم (٢٠٠٣):** فعالية برنامج إرشادي جماعي لأمهات الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للـتعلم لتنميـة المهـارات اللغوية لديهم ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ .

٢٠٣- **ياسمين الحداد (٢٠٠٢)** : التفاعل الاجتماعي في الحيـاة اليوميـة لطلبة جامعيين ، بحث منشور في قراءات في علـم الـنفس الاجتماعي في الوطن العربي للويس كامل مليكه ، المجلـد السابع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.

٢٠٤- **يسري سعيد حسنين ونجوى الحصافي عمران (٢٠٠٤):** العمل مع الجماعـات عمليـات ونمـاذج ، دار الطباعـة الحـرة ، الاسكندرية.

ثانياً: مراجع باللغة الإنجليزية:

205- **Abbeduto & et al (1997)** : Pragmatic development in individuals with mental retardation: Learning to use language in social interactions, Mental retardation and developmental disabilities, Vol. 3 (4).

206-**Acton & Zarabatany (1988)** : Interaction and performance with in cooperative group : effects on nonhandicapped students attitudes toward their mildly mentally retarded peers, American Journal of Mr, Vol . 93 (1).

207-**Alan Kazdin (1994)** : Behavior modification in applied settings bachmont, Dorsey press , California .

208-**Anastasi .A. (1982)** : Principles of psychological testing , Macmillan pres, New York .

209-**Argyle. M (1969)** : Social interaction, Methuen and coltd, London.

210- **Arthars . R (1995) :** Dictionary of psychology , second editions , penguin books , England.

211-**Baroff & Olley (1999)**: Mental retardation Nature causes and management, Taylor Francis group.

212- **Baron R (1988) :** Social psychology : understanding human interaction, Allyn and Bacon inc , Boston , U.S.A.

213- Baron, Robert; Byrne, Donn, (1997) . Social Psychology . London, Allyn and Bacon.

214- Baruth, Leroy ; Robinson, Edward (1987) . An Introduction to the Counseling Profession . London , Prentice Hall International.

215- Bayless, Kathryn; Mull, Richard; Ross, Craig (1983) . Recreational Sports Programming . New York, Burgess Publishing Company.

216- Beaty, Janice (1994) . Observing Development of the Young Child . New York, Macmillan Publishing Company.

217- Berkowitz, Leonard (1986) . A Survey of Social Psychology . New York, CBS College Publishing.

218-Bernstein & Tiegrman (1993): Language and communication disorders in children, publishing company , New York .

219- Bjorklund, David (1989) . Children's Thinking Developmental Function and Individual Differences . California, Brooks / Cole Publishing Company.

220-Carol Miller & et al (1991) : Expectations and social interactions of children with and without mental retardation, Journal of special education , Vol. 24 (4).

221-Catherin lee (1991) : Development children , Longman publisher, New York.

222- **Cindy Ratekin (1993)** : Temperament in children with down's syndrome , Diss. Abst. inter, Vol. 51 (11) A

223- **Circk & ladd (1988)** : Rejected and neglected children's perceptions of their peer experiences : loneliness and social avoidance, Paper presented at the meeting of the southeastern conference on human development charieston.

224- Cohen, David (1993) . The Development of Play . London, Routledge.

225- Dalton, Robert (1961) . Personality and Social interaction . U.S.A, Heath company.

226- **Dance & Larson (1972) :** Speech communication concept and behavior, Rinehart and Winston inc , New york.

227- **David Ellis & et al (1996)** :A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education setting , Education and training in mental retardation and developmental disabilities, Vol. 31 (3).

228- **Davis (1990)** : Impressions of others and interaction context as determinants of social interaction and perception in two persons discussion group, Doctoral dissertation, Duke university.

229- Davison & Neale (1994): Abnormal Psychology (7th ed) , John Wiley Sons inc, U.S.A

230- Demetriou, Andreas; Doise, Willem; Vanlieshout, cornelis (1998) . Life – Span Developmental Psychology . England, John Wiley & Sons Ltd.

231- Dre. C.J. & et al (1990) : Mental retardation , Macmillan publishing company, New York.

232- Dunlap & Pierce (1999) : Autism and autism spectrum disorder (A.S.D), The council for exceptional children , New York.

233- Dunn, John; Fait, Hollis (1989) . Special Physical Education Adapted, Individualized, Developmental . Lowa, Wm. C. Brown Publishers.

234- Edgerton (1979) : Mental retardation, Harvard university press, Cambridge Massachusetts.

235- Ehrman, Madeline (1996) . Understanding Second Language Learing Difficulties . London, SAGE Publications Inc.

236- Eiser, Richard (1980) . Cognitive Social Psychology . London, Mc Graw – Hill Book Company (UK) Limited

237- Elizabeth Mancini (1989) : Group work to enhance coping skills of sibling of disabled children, Diss. Abst . Inter, Vol. 28 (3) , p.368

238- Feldman, Robert (1985) . Social Psychology Theories, Research, and Applications . singapore, Mc Graw – Hall Book Company.

239- Fleming. E & Fleming . D (1982) : Social skills training for educable mentally retarded children, Education and training of the mentally retarded, Vol. 17 (1).

240- George & Theodorson (1990) : A modern dictionary of sociology, Third edition , Barnes 8 nobel books , New York.

241- Gillson (2000) : Autism and social behavior, Autism society of america , Bethesda , M.D.

242- Gioia. G. A. (1993): Development and mental retardation , Edited by smith . R in "children with mental retardation: a parent's guide, "Woodbin house inc.

243- Gisela konopka (1972) : Social group work : a helping process, Prentice hall inc, New York.

244- Goldstein (1997) : Interaction among preschoolers with and without disabilities : effects of across the day peer intervention , Journal of speech language and hearing research , Vol. 40 (1).

245- Grahan, George; Hale, Shirley; Parker, Melissa (1993) . Children Moving A Reflective Approach to

Teaching Physical Education . London, Mayfield Publishing Company .

246- **Gresham. F. (1997) :** Social copetence and effective characteristics of students with mild disabilities ,Review of education research , vol. 67 (4).

247- **Groom M. (2007) :** Correlates for peer related social competence of developmentally delayed preschool children, www.pubmed.gov.

248- **Grta. G. Fein (1978) :** Child development, Pretic hail inc, Englewood cliffs, New Jersy.

249- Hall, David; Hill, Peter (1996) . The Child with A Disability . London, Blackwell Science Ltd.

250- **Hallahan & Kauffman (1994)** : Exceptional children , introductory to special education, Allyn- Bacon.

251- Hallahan, Daniel; Kauffman, James (1991) . Exceptional Children Introduction to Special Education . London, Prentice – Hall International Inc.

252- **Hamaguchi (2001):** Childhood speech : Language listening problems (What every parent should know), second edition, John Wiley sons inc , New York.

253- Hardman, Michaell; Drew, Clifford; Egan, Winston; Wolf, Barbara (1993) . Human Exceptionality Society, School, and Family . London, Allyn and Bacon.

254- Hargreaves, David (1975) . Interpersonal Relations and Education . London, Routledge & Kegan Paul Ltd.

255- **Harleigh Trecker (1972) :** Social group work : principle and practice, New York.

256- **Harold & et al (1994) :** Symopsis of psychiatry, Behavior sciences , Clinical psychiatry, seventh edition, Middle east edition, Published by Williams and Williams .

257- **Hawkins (1994) :** Mental retardation children, Erick clearinghouse on disabilities and gifted education resto, Vol. A

258- **Herbert & Grossman (1983)** : Classification in mental retardation , American Journal of mental deficiency , Vol. 9 (5) .

259- Herbert, Martin (1987) . Conduct Disorders of childhood and Adolescence . New york, John wiley & Sons Inc.

260- Hewa, William; orlansky, Michael (1992) . Exceptional Children . New York, Macmillan Publishing Company.

261- **Hodges.C : (1987)** : Under standing society, second ediction, Happer row publishers , New york.

262- Hoy, Cheri ; Gregg, Noel (1994) . Assessment The Special Educator's Role . California, Brooks / Cole Publishing Company

263- **Ivory & McCllum (1999) :** Effects of social and isolate toys social in an inclusive setting, Journal of special education, Vol. 3 (4) .

264- **James Sanden (1979) :** Sociology , Front edition, John Wiley and sons , New York.

265- **Janic & Beaty (1992)** : Preschool : appropiate practices, Harcaut brace Janavich , U.S.A.

266- **Jenkins & et al (1985)** : Integrating normal and handicapped preschoolers, Effects on child development and social interaction, Exceptional children , Vol. 52 (1).

267- Jennings, Sue (1993) . Play therapy with Children A pracwioner's Guide . London, Blackwell Scientific Publications.

268- Jennings, Sue (1995) . Dramatherapy with Children and Adolescents, London, Routledge.

269- **Jerry. C & et al (1979)** : Group behavior and communication process, Third edition on iwa , Brown company publishers.

270- **Johnson David & Johnson Roger (1990)** : Social skills for successful group work, Educational Leadership, vol. 47 (4).

271- **Jowsey . S. (1992)** : Can I play too ? David Fulton publishers, London .

272- Juvonem, Jaana; Wentzel, Kathryn (1996) . Social Motivation . U.S.A Cambridge University Press Publishers

273- **Karin Renblad (1999)** : Social network and persons with moderate mental, Department of special education press, Retardation Stockholm institute of education .

274- **Kevinl. B. (1995) :** Developmental disabilities definitions and policies, Encylopedia of social work , Washington nasa press, Vol. 15.

275- Kirchner, Glenn; Fishburne, Graham (1995) . Physical Education for Elementary School Children . Lowa, Wm . C. Brown Communications, Inc.

276- **Kirk & Gallagher (1989)** : Educating exceptional children, Mifflen comp , Boston .

277- Kostelnik, Marjorie; Stein, Laura; Whiren, Alice; Soderman, Anne (1993) . Guiding children's Social Development . U.S.A, Delmar Publishers.

278- Laasko, Leena; Eklund, Lyytinen (1999) . Social Interactional Behaviors and Symbolic Play as Predictors of Language Development and their Associations with Maternal Attention Directing Strategies . Journal of Infant Behavior and Development, 22(4), 541 -556.

279- Langley , Dorothy ; Langley , Gordon (1983) . Dramatherapy and Psychiatry . London, Croom Helm.

280- **Lauer , R.H & Handel . W.H (1977) :** Social psychology, The theory and application of symbolic interaction, Houghton Mifflin company , Boston.

281- Lear, Roma (1993) . Plays Helps Toys and Activities for Children with Special Needs . London, Butterworth – Heinemann Ltd.

282- Lewis, Vicky (1996) . Development and Handicap . London, Blackwell Publishers Inc.

283- **Longman (2002) :** Active study dictionary, New edition , Harlow, England.

284- **Lovell. K (1994)** : Education psychology and children , London university of London press .

285- Lowenfeld, Viktor; Brittain, Lambert (1975) . Creative and Mental Growth . New York, Macmillan Publishing Company.

286- **Luria (1983) :** Language intervention : retarded to retarded child through cognitive , Journal of special education, Vol. 119.

287- **Lynn Jensen (2003)** : Social interaction and perceptions of social skills of children inclusive preschool , P.H.D, University of delawar, Diss .Abst. Inter.

288- **Margret Ellen & et al (1983)** : Social interactions of retarded children , Generalization from mainstreaming to special school exceptional child, Vol.30.

289- **Me Mahon . C & et al (1996)** : Analysis of frequency and type of frequency interaction in a peer mediated social skills intervention instructional VS mental retardations, Education and training in mental retardation and development at disabilities, Vol. 31 (4).

290- **Muzfer Sherif (1969)** : Psychology, Harper Evanston inc, New York .

291- **Ohn Lvancevich & et al (1988)** : Organizational behavior and performance, Calf, Good year.

292- Patton , James; Kauffman, James; Blackbourn, J ; Brown , Gweneth (1991) . Exceptional Children in Focus . New York, Macmillan Publishing Company.

293- **Patton . J.A. & et al (1990)** : Mental retardation , Maxwell macmillan international publishing group, New York .

294- **Putnam . J & et al (1989)** : Coltaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and non handicapped .

295- **Rady. W.K. (1993)** : Clinical assessment of childrens intelligence, Division of simman – Schuten inc, U.S.A .

296- Rae Rosamond (1983) : Attitudes of non disabled children toward mentally retarded persons : The influence of personal interaction , Disser. Abst. Inter, Vol. 44 (5).

297- Reynolds, Cecil; Janzen, Elaine (2002) . Concise Encyclopedias of Special Education A Reference for the Education of the Handicapped and other Exceptional Children and Adults . New York, John Wiley & sons Inc .

298- Robert Baron & Jerald Greeberg (1994): Behavoir in organization , Allyn and Bacon , Boston .

299- Ronald Toseland (1984) : An introduction to group work practice , Macmillan publishing company, New York .

300- Ronning & Nabuzoka (1993) : promoting social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia , Journal of special education, Vol. 27 (3).

301- Salgado .V. (1993) : Non disabled children's perceptions of their social interactions with peers with sever disabilities (M.C), Diss. Abst. Inter, California state university long beach .

302- Samovar & et al (1981) : understanding intercultural communication Blemont, wadswarth publishing company.

303- Schaefer, Charles; O'Connor, Kevin (1983) . Hand Book of Play Therapy . New York, John Wiley & Sons Inc

304- Schaefer, Charles; Reid, Steven (2001) . Game Play Therapeutic Use of Childhood Games . New York, John Wiley & Sons Inc.

305- **Shanly . E (1986)** : Mental handicapped, Ahned book of care, Singapore Longman group limited .

306- **Shulman. D (1971)** : Program in group work, University press, Columbia.

307- Smith, Eliot; Mackie, Diane (1995) . Social Psychology . New York, Worth Publishers.

308- Stakes, Richard; Hornby, Garry (2000) . Meeting Special in Mainstream Schools Apractical Guide for Teacher . London, David Fultorn Publishers.

309- **Strully. J (1987) :** Whats really important in life any way parents sharing the vision, Paper presented at the 14 annual conference of the association for persons with severe handicaps, Chicago .

310- Teeter, Phyllis (1998) . Interventions for ADHD Treatment in Developmental context . U.S.A, the Guilford Press.

311- Thomas . M & et al (1994) : Learners with disabilities , A systems perspective of special education , Brown Mark , U.S.A.

312- Tom Douglas (1996) : Group work practice , International university press , New York .

313- Tony & Adam (2004) : Theory of mind and social competence in individuals with a mental handicap, Journal of developmental and physical disabilities .

314- W.H.O (1992) : The ICD – 10 classification of mental and behavioral, Clinical descriptions and diagnoestic guidelines , Geneva.

315- Wallander & et al (1984) : Training and generalization methods to unprove social skills dificits in children department of psychology (S.G.M), Journal of behavior , Los Angeles Scandinavian.

316- Webb, Nancy (1999) . Play Therapy with Children in Crisis . New York, Guilford Publications, Inc.

317- West, Janet (1996) . Child – Centred Play Therapy . London, Arnold Ammber of the Hodder Headline Group.

318- Ysseldyke, James; Algozzine, Bob (1995) . Special Education A practical Approach for Teachers . Boston, Houghton Mifflin Company.

الملاحـــق

ملحق(١) استمارة جمع بيانات المستوى الاجتماعى الإقتصادي للأسرة .

ملحق(٢) مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال " فى صورته الأولية " .

ملحق(٣)أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم مقياس التفاعل الاجتماعي.

ملحق(٤) مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال " فى صورته النهائية " تعديل الباحث.

ملحق(٥) برنامج أنشطة اللعب.

ملحق(٦) صورالباحث مع افراد عينه البحث.

ملحق (١)

استمارة جمع بيانات المستوى الاجتماعي- الاقتصادي للأسرة

ملحق (١)

استمارة جمع بيانات المستوى الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة

إعداد

أ.د. عبد العزيز السيد الشخص

قسم التربية الخاصة

كلية التربية- جامعة عين شمس

إستمارة جمع بيانات عن الحالة الاجتماعية- الاقتصادية للأسرة

١- الاسم : ... ... المدرسة / الجامعة : ... ...

٢- وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل : ....

٣- المرتب الشهرى لرب الأسرة : ....

٤- مستوى تعليم رب الأسرة (أعلى مؤهل دراسى حصل عليه) :

... ...

٥- وظيفة ربة الأسرة : ... ...

٦- المرتب الشهرى لربة الأسرة : ... ...

٧- مستوي تعليم ربة الأسرة (أعلى مؤهل حصلت عليه) :

... ...

٨- مصادر أخرى لدخل الأسرة : ... ...

٩- قيمة الدخل من تلك المصادر : ... ...

١٠- عدد أفراد الأسرة : ... ...

تحاط بيانات هذه الإستمارة بالسرية التامة - ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى فقط .

ملحق (٢)

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال

(إعداد/ السيد يس التهامي، ٢٠٠٥، إعادة تقنين الباحث)

الصوره الأولية

ملحق (٢)

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال

(إعداد/ السيد يس التهامي، ٢٠٠٥، تعديل الباحث)

مفهوم التفاعل الاجتماعي Social Interaction :

التفاعل الاجتماعى هو عملية دينامية تتضمن علاقـات متبادلـة بـين طـرفين (فـردين أو جماعتين أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة) ينتج عنها تأثيراً متبادلاً بيـنهم بحيـث يـؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به ، مما يؤدى إلى التغيير فى سلوك كل منهم .

ويقاس التفاعل الاجتماعي في ضوء الأبعاد التالية :

١- التعاون ٢- التواصل ٣- الإنتماء

أولاً : التعاون Cooperation :

هو عملية يتم من خلالها قدر من المشاركة ، وتضافر الجهود وتكامل الأدوار بين الأطفـال من أجل تحقيق أهداف مشتركة فيما بينهم .

م	العبارة	أوافق	لا أوافق	ملاحظات
١	يميل إلى مشاركة أقرانه فـي الأعمـال الجماعيـة بصورة ملحوظة .			
٢	يساعد أقرانه في الأنشطة الجماعية .			
٣	يقبل على ممارسة الألعاب والأنشطة الجماعية .			
٤	يفضل الجلوس بمفرده معظم الوقت .			
٥	يدعو أقرانه للمشاركة فيما يقوم به من أنشطة .			
٦	يرفض أي مساعدة تقدم له من أقرانه فيما يقوم به .			
٧	يشارك أقرانه في مختلـف المناسـبات الاجتماعيـة مثل الحفلات والرحلات .			
٨	يتجنب الإشتراك مع الآخرين في الأنشطة الجماعيـة ما لم يطلب منه ذلك .			

م	العبارة	أوافق	لا أوافق	ملاحظات
٩	يجيب على الأسئلة الموجهة له من أقرانه .			
١٠	يبادر إلى الإشتراك في الأنشطة الموسيقية والفنية والحركية .			
١١	يشترك مع أقرانه في الأنشطة المتنوعة داخل غرفة الدراسة .			
١٢	يفضل العمل في مجموعة عن العمل بمفرده .			
١٣	يتصف بالعدوانية تجاه أقرانه في المدرسة .			
١٤	يشترك مع أقرانه في عمل الوسائل التعليمية تحت إشراف المعلم .			
١٥	يحجم عن الإشتراك في الأنشطة المدرسية .			
١٦	يشترك في الأنشطة الجماعية بتلقائية وحماس .			
١٧	لا يشارك أقرانه في الأنشطة المتنوعة ، ويميل إلى مشاهدتهم فقط .			
١٨	يساعد أقرانه في أداء الواجبات المدرسية .			
١٩	يفضل الجلوس في الفصل خلال أوقات الفسح وحصص النشاط .			
٢٠	يتبادل الأدوات الكتابية مع الأقران .			
٢١	يشترك مع الأقران في تناول الوجبات الغذائية داخل المدرسة .			
٢٢	يميل إلى مساعدة المرضى من الأقران .			

ثانياً : التواصل Communication :

هو قدرة الطفل على تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر بينه وبين الآخرين مما يؤدى إلى التفاهم المتبادل بينهم .

م	العبارة	أوافق	لا أوافق	ملاحظات
١	يستطيع أن يعبر عن إنفعالاته بصورة واضحة .			
٢	يستطيع أن ينقل أفكاره إلى الآخرين بسهولة ويسر .			
٣	يتواصل مع أقرانه في مواقف اللعب الجماعية .			
٤	يدرك الإيماءات والإشارات كإشارات اليد بالموافقة أو الرفض .			
٥	يفهم تعبيرات وجه الآخرين بصورة واضحة .			
٦	يفهم ما يوجه إليه من أسئلة من أقرانه .			
٧	يحجم تماماً عن أي شكل من أشكال التواصل مع أقرانه .			
٨	يدرك مشاعر وإنفعالات الآخرين بوضوح .			
٩	يميل إلى الألعاب التي تتطلب قدراً من التواصل مع أقرانه .			
١٠	لا يبادر بالتواصل مع أقرانه من تلقاء نفسه .			
١١	ينسحب من المواقف التي تتطلب الحوار مع الآخرين .			
١٢	يبادر بالسؤال عما يريده دون تردد .			
١٣	يفهم تعليمات المعلم ويستجيب لها .			
١٤	يفهم الأقران ما يريده منهم .			
١٥	يتبادل المعلومات الدراسية مع أقرانه .			
١٦	ينتبه لحديث أقرانه داخل غرفة الدراسة .			
١٧	يميل إلى الإنطواء والبعد عن الآخرين .			
١٨	يسأل المعلم بعض الأسئلة أثناء الحصة الدراسية .			
١٩	يخشى التحدث مع الأطفال والمعلمين الغرباء عن فصله .			
٢٠	يبادر بالسؤال عن زميله الغائب عن المدرسة .			
٢١	يبادر الآخرين بالتحية .			
٢٢	يرد بسرور وإهتمام على تحية الآخرين له .			

ثالثاً : الإنتماء Belongness :

هو شعور الطفل بأنه جزء من الجماعة ولا يستطيع البعد عن أفرادها لمـا يقومـون به من سلوك يشعره بأنه جزء منهم .

م	العبارة	أوافق	لا أوافق	ملاحظات
١	يشكو من معلميه وأقرانه بصورة دائمة .			
٢	يتمتع بعدد كبير من الأصدقاء في المدرسة .			
٣	يرغب في الإنتقال إلى مدرسة أخرى .			
٤	يميل إلى تخريب أثاث المدرسة .			
٥	يشارك في النادى الصيفى بالمدرسة .			
٦	يحرص على نظافة غرفة الدراسة والمدرسة .			
٧	لا يتغيب عن المدرسة إلا لظروف خارجة عن إرادته .			
٨	يشعر بالسعادة أثناء وجوده بالمدرسة .			
٩	يحافظ على نظام المدرسة ويلتزم بقوانينها .			
١٠	يحرص على تجميل وتزيين غرفة الدراسة .			
١١	يشعر بالفخر والسعادة لأنه يوجد بهذه المدرسة .			
١٢	لا يشارك أقرانه في الأنشطة المتنوعة ولو كان معهم .			
١٣	يسبب كثيراً من المشاكل داخل غرفة الدراسة والمدرسة .			
١٤	يبدو وكأنه يعيش في عالم خاص بـه لدرجـة أنـه لا يشعر بما يدور حوله .			
١٥	يميل إلى المرح والفكاهة ويبدو نشيطاً دائمـاً أثنـاء تعامله مع أقرانه .			
١٦	يشعر بالسعادة عند إنتهاء اليوم الدراسى .			
١٧	يكون ودوداً مـع أقرانـه داخـل غرفـة الدراسـة أو خارجها .			
١٨	يحرص على إقامة علاقات طيبة مع معلميه وأقرانه .			
١٩	يبدو حزيناً ومهموماً بإستمرار .			
٢٠	يفضل الجلوس بمفرده عن مشـاركة أقرانـه فيمـا يقومون به .			

ملحق (٣)

أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم مقياس التفاعل الاجتماعى

ملحق (٣)

أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم مقياس التفاعل الاجتماعى

يتقدم الباحث بوافر الشكر وعظيم الإحترام إلى السادة الأساتذة [1] الذين قاموا بتحكيم مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال وهم :

١- د / السيد الكيلانى	كلية التربية – جامعة عين شمس
٢- أ.د.م/ بطرس حافظ بطرس	كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
٣- د / تهانى عثمان منيب	كلية التربية – جامعة عين شمس
٤- أ.د.م/ حسام الدين محمود عزب	كلية التربية – جامعة عين شمس
٥- د / رضا مسعد الجمال	كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
٦- أ.د.م/ سميرة السيد عبد العال	معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة
٧- أ.د.م/ سميرة شند	كلية التربية – جامعة عين شمس
٨- أ.د /عبد العزيز السيد الشخص	كلية التربية – جامعة عين شمس
٩- أ.د / فيوليت فؤاد	كلية التربية – جامعة عين شمس
١٠- د / كلير أنور مسعود	كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة
١١- أ.د / محمد إبراهيم عيد	كلية التربية – جامعة عين شمس
١٢- أ.د.م/ نبيل عبد الفتاح حافظ	كلية التربية – جامعة عين شمس

(١) تم ترتيب أسماء السادة الأساتذة حسب الحروف الهجائية .

ملحق (٤)

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال

(إعداد/ السيد يس التهامي، ٢٠٠٥، إعادة تقنين الباحث)

ملحق (٤)

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال

(إعداد/ السيد يس التهامي، ٢٠٠٥، إعادة تقنين الباحث)

السيد الأستاذ / معلم الفصل

تحية طيبة و بعد ... ،

فى الصفحات التالية مجموعة من العبارات التى تصف بعض أنواع السلوك الاجتماعى لدى أطفال المرحلة الإبتدائية ، ويتبع كل عبارة من هذه العبارات ثلاث خانات هـى دائمـاً ، أحياناً ، نادراً ، والمرجو من سيادتكم قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة ، ثم تحديد بالضـبط مدى إنطباق السلوك الذى تصفه كل عبارة على الطفل الذى يتم ملاحظته ، مع ملاحظة أن :

١ ـ إذا كان سلوك الطفل يتفق مع العبارة دائماً ، ضع علامة (✓) تحت خانة دائماً .

٢ـ إذا كان سلوك الطفل يتفق مع العبارة أحياناً ، ضع علامة (✓) تحت خانة أحياناً .

٣ـ إذا كان سلوك الطفل يتفق مع العبارة نادراً ، ضع علامة (✓) تحت خانة نادراً .

مع ملاحظة أن أى إجابة تتخذونها تعتبر إجابة صحيحة لأنها تعبر عـن سـلوك الطفـل الملاحظ بالفعل .

ولسيادتكم جزيل الشكر وفائق الاحترام

بيانـــات الطفـــل

الاسم /	الجنس /
تاريخ الميلاد /	السن /
المدرسة /	الصف ـ الفرقة /
وظيفة الأب /	وظيفة الأم /
عدد أفراد الأسرة /	ترتيب الطفل بين أخوته /

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	يشارك أقرانه في الأعمال الجماعية بصورة ملحوظة .			
٢	يعبر عن إنفعالاته بصورة واضحة .			
٣	يساعد أقرانه في الأنشطة الجماعية .			
٤	ينقل أفكاره إلى الآخرين بسهولة ويسر.			
5	يشكو من معلميه وأقرانه بصورة دائمة .			
٦	يقبل على ممارسة الألعاب والأنشطة الجماعية .			
٧	يتواصل مع أقرانه في مواقف اللعب الجماعية .			
٨	يتمتع بعدد كبير من الأصدقاء في المدرسة .			
٩	يميل إلى مساعدة المرضى من الأقران .			
١٠	يبادر الآخرين بالتحية .			
١١	يكون ودوداً مع أقرانه داخل غرفة الدراسة أو خارجها .			
١٢	يشترك مع أقرانه في الأنشطة المتنوعة داخل غرفة الدراسة .			
١٣	يبادر بالسؤال عما يريده دون تردد .			
١٤	يفضل الجلوس في الفصل خلال أوقات الفسح وحصص النشاط .			
15	يدرك مشاعر وإنفعالات الآخرين بوضوح .			
١٦	يميل إلى المرح والفكاهة ويبدو نشيطاً دائماً أثناء تعامله مع أقرانه .			
١٧	يفضل الجلوس بمفرده معظم الوقت .			
١٨	يسأل المعلم بعض الأسئلة أثناء الحصة الدراسية .			
١٩	يبدو وكأنه يعيش في عالم خاص به لدرجة أنه لا يشعر بما يدور حوله .			
٢٠	يحجم عن الإشتراك مع أقرانه في الأنشطة المتنوعة ، ويميل إلى مشاهدتهم فقط .			
٢١	يحجم تماماً عن أي شكل من أشكال التواصل مع أقرانه .			
٢٢	يتجنب الإشتراك مع أقرانه في الأنشطة المتنوعة ولو كان معهم .			
٢٣	يرفض أي مساعدة تقدم له من أقرانه فيما يقوم به .			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٤	يدرك الإيماءات والإشارات كإشارات اليد بالموافقة أو الرفض .			
٢٥	يحرص على نظافة غرفة الدراسة والمدرسة .			
٢٦	يشارك أقرانه في مختلف المناسبات الاجتماعية مثل الحفلات والرحلات .			
٢٧	يخشى التحدث مع الأطفال والمعلمين الغرباء عن فصله .			
٢٨	يفضل الجلوس بمفرده عن مشاركة أقرانه فيما يقومون به .			
٢٩	يتجنب الإشتراك مع الآخرين في الأنشطة الجماعية ما لم يطلب منه ذلك .			
٣٠	يميل إلى الألعاب التي تتطلب قدراً من التواصل مع أقرانه .			
٣١	يبدو حزيناً ومهموماً بإستمرار .			
٣٢	يدعو أقرانه للمشاركة فيما يقوم به من أنشطة .			
٣٣	ينسحب من المواقف التي تتطلب الحوار مع الآخرين .			
٣٤	لا يتغيب عن المدرسة إلا لظروف خارجة عن إرادته .			
٣٥	يبادر إلى الإشتراك في الأنشطة الموسيقية والفنية والحركية .			
٣٦	يتبادل المعلومات الدراسية مع أقرانه .			
٣٧	يحرص على إقامة علاقات طيبة مع معلميه وأقرانه .			
٣٨	يجيب على الأسئلة الموجهة له من أقرانه .			
٣٩	يفهم تعبيرات وجه الآخرين بصورة واضحة .			
٤٠	يشارك في النادى الصيفى بالمدرسة بانتظام .			
٤١	يشترك مع أقرانه في عمل الوسائل التعليمية تحت إشراف المعلم .			
٤٢	يفهم ما يوجه إليه من أسئلة من أقرانه .			
٤٣	يشعر بالسعادة أثناء وجوده بالمدرسة .			
٤٤	يتبادل الأدوات الكتابية مع الأقران .			
٤٥	يسأل عن زميله الغائب عن المدرسة .			
٤٦	يسبب كثيراً من المشاكل داخل غرفة الدراسة والمدرسة .			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٤٧	يشترك مع الأقران في تناول الوجبات الغذائية داخل المدرسة .			
٤٨	يميل إلى الإنطواء والبعد عن الآخرين .			
٤٩	يشعر بالفخر والسعادة لأنه يوجد بهذه المدرسة .			
٥٠	يشترك في الأنشطة الجماعية بتلقائية وحماس .			
٥١	يفهم الأقران ما يريده منهم .			
٥٢	يشعر بالسعادة عند إنتهاء اليوم الدراسى .			
٥٣	يساعد أقرانه في أداء الواجبات المدرسية .			
٥٤	يفهم تعليمات المعلم ويستجيب لها .			
٥٥	يحرص على تجميل وتزيين غرفة الدراسة .			
٥٦	يحجم عن الإشتراك في الأنشطة المدرسية .			
٥٧	ينتبه لحديث أقرانه داخل غرفة الدراسة .			
٥٨	يحافظ على نظام المدرسة ويلتزم بقوانينها .			
٥٩	يفضل العمل في مجموعة عن العمل بمفرده .			
٦٠	يرد بسرور وإهتمام على تحية الآخرين له .			
٦١	يميل إلى تخريب أثاث المدرسة .			
٦٢	يتصف بالعدوانية تجاه أقرانه في المدرسة .			
٦٣	لا يبادر بالتواصل مع أقرانه من تلقاء نفسه .			
٦٤	يرغب في الإنتقال إلى مدرسة أخرى .			

برنامج باستخدام أنشطة اللعب لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج

<u>* جلسات البرنامج:</u>

يتكون البرنامج من الجلسات التالية:

(١) جلسة افتتاحية وتعارف.

<u>* جلسات الأنشطة الرياضية:</u>

(٢) الجري في المكان.
(٣) تحريك الرقبة يمين وشمال.
(٤) الوثب في المكان.
(٥) تحريك الجزع يمين وشمال.
(٦) لعبة كرة القدم.
(٧) لعبة البالونات.
(٨) لعبة الكراسي الموسيقية.
(٩) لعبة صيادي السمك.
(١٠) لعبة الأطفال والأعداد.
(١١) لعبة الكرة والزجاجات.
(١٢) لعبة مسابقة الجري.
(١٣) لعبة القطار.

<u>* جلسات الأنشطة الموسيقية:</u>

(١٤) غناء جماعي [١].
(١٥) غناء جماعي [٢].
(١٦) غناء جماعي [٣].
(١٧) عزف جماعي على الإكسليفون.
(١٨) عزف جماعي على الأورج.
(١٩) عزف جماعي على البيانو.
(٢٠) غناء وعزف جماعي [١].
(٢١) غناء وعزف جماعي [٢].
(٢٢) غناء وعزف جماعي [٣].
(٢٣) غناء وعزف جماعي [٤].

* جلسات الأنشطة الفنية:

(٢٤) تلوين بعض الصور.
(٢٥) تكوين أشكال بالصلصال.
(٢٦) عمل أشكال بأوراق القص واللصق.
(٢٧) رسم حر وتلوين.
(٢٨) عمل زهرة مجسَّمة من الورق.
(٢٩) عمل أشكال بالخرز.
(٣٠) عمل مجسم ملون لإشارات المرور.
(٣١) تلوين علم مصر.
(٣٢) تلوين صور خضراوات.
(٣٣) تلوين صور فواكه.

* جلسات ألعاب الكمبيوتر:

(٣٤) لعبة سباق السيارات.
(٣٥) لعبة سباق الموتوسيكلات.
(٣٦) لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر.
(٣٧) لعبة تجميع الصور.
(٣٨) لعبة البليياردو.

* جلسات أنشطة متنوعة:

(٣٩) لعبة التواصل بالتليفون.
(٤٠) لعبة المطعم.
(٤١) لعبة السوق.
(٤٢) لعبة فرقعة البالونات.
(٤٣) جلسة ختامية.

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: جلسة افتتاحية.

زمن الجلسة: ٣٥ دقيقة.

مكان الجلسة: مكتبة المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال العاديين على بعضهم بعضا.
٢. أن يتعرف جميع الأطفال[١] على معلومات أساسية عن البرنامج، كأماكن تطبيق الجلسات، والأنشطة، والفوائد التي يمكن أن تعود عليهم نتيجة المشاركة في فعاليات البرنامج وحضور الجلسات بانتظام.
٣. أن يألف الأطفال المشاركة مع بعضهم بعضا في المواقف المختلفة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا بإيجابية في أثناء أنشطة الجلسة.
٥. أن يقضي الأطفال وقتًا المرح يشجعهم على البدء في البرنامج.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

الاستماع لبعض الأغنيات المحببة للأطفال.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كاسيت- شريط كاسيت مسجل عليه أغاني محببة للأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق الأهداف التالية:

(١) يرحب الباحث بجميع الأطفال (العاديين وذوي الإعاقة العقلية)، ويشكرهم على حضور أولى جلسات البرنامج.
(٢) يقدم الباحث نفسه أمام جميع الأطفال بصوت واضح حيث يقول اسمه وعمله فقط.
(٣) يطلب الباحث من الأطفال الاستماع إليه وهو يقدم كل منهم على حدة، حيث يشير إلى كل طفل ويقول "هذا فلان".

---
[١] المقصود بجميع الأطفال كل من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يطلب الباحث من كل طفل أن يقدم نفسه أمام زملائه كما في النموذج السابق.

(٥) يستمع الباحث إلى كل طفل وهو يقول اسمه، ويعيد نطق الأسماء أو ينطقها بوضوح، أو يعدل في نطقها إذا لزم الأمر.

(٦) يعيد الباحث مرة أخيرة تقديم كل طفل أمام زملائه، بأن يقول: "هـذا فـلان، وهـذا فلان، ...وهكذا"؛ حتى يصبح جميع الأطفال على درايـة بشـكل مبـدئي بأسـماء زملائهم، تمهيدا لممارسة الأنشطة معا.

(٧) يحث الباحث الأطفال على التعاون والاشتراك معا ومساعدة بعضهم بعضا في أثنـاء أنشطة وفعاليات وجلسات البرنامج، ولا يظهر الباحث تمييزا للأطفال العاديين عـن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في أثناء ذلك.

(٨) يوضح الباحث لجميع الأطفال بعض المعلومات عن طبيعـة البرنـامج، ومحتـوى الجلسات وأنواع الأنشطة التي سوف يمارسونها، وذلك بشكل جذّاب؛ حتـى يقبلـون على البرنامج بحب وقبول ودون ملل.

(٩) يستمع الباحث مع الأطفال إلى بعض الأغنيات المحببة لهم، ويوفر لهم فرصة الغناء معا، في جو من الألفة والود والمرح، ويساعدهم على التفاعل معا بصور إيجابية.

(١٠) يشكر الباحث الأطفال على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويخبرهم بوجود مزيد من الهدايا لمن ينـتظم فـي حضور جلسات البرنامج.

ثم يودعهم الباحث على أمل اللقاء بهم في الجلسة التالية.

* جلسات الأنشطة الرياضية:

٢- الجري في المكان.
٣- تحريك الرقبة يمين وشمال.
٤- الوثب في المكان.
٥- تحريك الجزع يمين وشمال.
٦- لعبة كرة القدم.
٧- لعبة البالونات.
٨- لعبة الكراسي الموسيقية.
٩- لعبة صيادي السمك.
١٠- لعبة الأطفال والأعداد.
١١- لعبة الكرة والزجاجات.
١٢- لعبة مسابقة الجري.
١٣- لعبة القطار.

*** جلسات النشاط الرياضي:**

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: الجري في المكان.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء تمرين الجري في المكان.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء التمرين.
٣. أن يجري الأطفال في المكان بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: الجري في المكان.

الأدوات المستخدمة:

طباشير لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويسلم على كل واحد منهم باسمه ليراجع أسماءهم مرة أخرى.

(٢) يوضح الباحث للأطفال بعض الأماكن المخططة على أرض الملعب بالطباشير، ويقدم لهم نموذجا للجري في المكان على أحد هذه الأماكن.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة تمرين الجري في المكان.

(٤) يؤدي الباحث نموذج لتمرين الجري في المكان مرة أخرى أمام جميع الأطفال.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما يقوم به وممارسة التمرين، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي بجوار طفل من ذوي الإعاقة العقلية.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث يكون الطفل الأول من الأطفال العاديين والطفل الآخر من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الجري في المكان بالمنزل، في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين[٢]، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

[٢] يتواصل الباحث مع أحد الراشدين القائمين على رعاية كل طفل لمتابعة الواجبات المنزلية ومناقشة ما يلزم بخصوص أداء الأطفال في البرنامج، وتحديد أماكن ومواعيد الحضور عند الحاجة.

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: تحريك الرقبة يمين وشمال.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء تمرين تحريك الرقبة يمين وشمال.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء التمرين.
٣. أن يحرك الأطفال رقابهم يمين وشمال بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: تحريك الرقبة يمينًا وشمالاً.

الأدوات المستخدمة:

طباشير لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.
(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات تمرين تحريك الرقبة يمينًا وشمالاً، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.
(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة تمرين تحريك الرقبة يمين وشمال، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي بجوار طفل من ذوي الإعاقة العقلية.
(٤) يؤدي الباحث نموذج لتمرين تحريك الرقبة يمين وشمال مرة أخرى أمام جميع الأطفال.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة التمرين، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفل من الأطفال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان تمرين تحريك الرقبة يمين وشمال، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تحريك الرقبة يمين وشمال في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: الوثب في المكان.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء تمرين الوثب في المكان.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء التمرين.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال النشاط بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابيـة فـي أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجـب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: الوثب في المكان.

الأدوات المستخدمة:

طباشير لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجـب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات تمرين الوثب في المكان، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة تمرين الوثب في المكان، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي بجوار طفل من ذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يؤدي الباحث نموذج لتمرين الوثب في المكان مرة أخرى أمام جميع الأطفال.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة التمرين، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفل من الأطفال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان تمرين الوثب في المكان، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الوثب في المكان في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: تحريك الجزع يمينًا وشمالاً.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء تمرين تحريك الجزع يمينًا وشمالاً.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء التمرين.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال النشاط بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: تحريك الجزع يمينًا وشمالاً.

الأدوات المستخدمة:

طباشير لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات تمرين تحريك الجزع يمينًا وشمالاً، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة تمرين تحريك الجزع يمينًا وشمالاً، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي بجوار طفل من ذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يؤدي الباحث نموذج لتمرين تحريك الجزع يمينًا وشمالاً مرة أخرى أمام جميع الأطفال.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة التمرين، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفل من الأطفال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان تمرين تحريك الجزع يميناً وشمالاً، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تحريك الجزع يمينًا وشمالاً في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: لعبة كرة القدم.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة كرة القدم معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة كرة القدم.

الأدوات المستخدمة:

كرة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط- صفارة.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة كرة القدم، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة كرة القدم، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي أمام طفل من ذوي الإعاقة العقلية؛ حيث سيقومان بتبادل الكرة معا.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة كرة القدم مرة أخرى أمام جميع الأطفال.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يدفع كل طفل الكرة بقدمه لتصل إلى قرينه الذي يقف أمامه، ثم يستقبلها من قرينه مرة أخرى، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كـل خطـوة مـن خطـوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العـاديين أو الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشـاط فتـرة مناسـبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفـل مـن الأطفـال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان لعبة كرة القـدم، ويتبـادلان الكرة معا، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة لـلأداء الذي يقوم به.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة كرة القدم في مكان مناسب ووقـت مناسـب بالمنزل مع أحد الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية فـي بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: لعبة البالونات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة البالونات معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة البالونات.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة بالونات- خيوط لربط البالونات بأرجل الأطفال- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة البالونات، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة البالونات، حيث يقف الأطفال في شكل دائرة، مع مراعاة وقوف كل طفل عادي أمام طفل من ذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة البالونات مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يحاول كل طفل فرقعة بالون مربوط في قدم قرينه المجاور له، ويحاول قرينه عمل ذلك في نفس الوقت، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفل من الأطفال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان لعبة البالونات، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة البالونات في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: لعبة الكراسي الموسيقية.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة الكراسي الموسيقية معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابيـة فـي أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجـب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة الكراسي الموسيقية.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة كراسي بلاستيكية- جهاز كاسيت- شريط كاسيت به بعـض المقطوعـات الموسيقية متفاوتة الطول لتناسب اللعبة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أمـاكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجـب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة الكراسي الموسيقية، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة البالونات، حيث يقف الأطفال في شكل دائرة حول الكراسي، مـع مراعـاة وقوف كل طفل عادي أمام طفل من ذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة البالونات مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يحاول كل طفل الدوران حول الكراسي، والجلوس على أقرب كرسي عند توقف المقطوعة الموسيقية التي يديرها الباحث، والطفل الذي يظل بدون كرسي يخرج من اللعبة، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفلين الوقوف متقابلين بحيث ينظر كل طفل من الأطفال العاديين إلى طفل من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ثم يمارسان لعبة الكراسي الموسيقية، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة البالونات في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع أحد الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: لعبة صيادي السمك.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة صيادي السمك معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة صيادي السمك.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة كرات بلاستيكية- صفارة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة صيادي السمك، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة صيادي السمك، حيث يقف طفل عادي مع طفل من ذوي الإعاقة العقلية في أول الملعب ويقف طفلين مماثلين لهما في نهايته، وفي المنتصف بقية الأطفال العاديين وذوي الإعاقة العقلية.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة صيادي السمك مرة أخـرى أمـام جميـع الأطفـال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبـة، بحيـث يحاول كل طفل ممن يقفون في أول وفي نهاية الملعب تصويب الكرة على أقرانهم في منتصف الملعب، ومن تلمسه الكرة يخرج من اللعبة، مع تزويدهم بتوجيهـات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العـاديين أو الأطفـال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشـاط فتـرة مناسـبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل الأطفال ممارسة لعبة صيادي السمك مرة أخرى لمـدة ثـلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الـذي يقوم به.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة صيادي السمك في مكـان مناسـب ووقـت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيـذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: لعبة الأطفال والأعداد.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة الأطفال والأعداد معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة الأطفال والأعداد.

الأدوات المستخدمة:

كروت كبيرة عليها الأعداد- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة الأطفال والأعداد، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة الأطفال والأعداد، حيث يقف الأطفال في مجموعتين يحمل كل طفل كرت عليه عدد ويحمل طفل آخر كرت عليه نفس العدد في المجموعة المقابلة، مع

مراعاة وقوف كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين دون تمييز كل منهم في مجموعة منفصلة.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة الأطفال والأعداد مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يستمع الأطفال إلى العدد الذي يقوله الباحث بصوت واضح ثم يتجه كل طفلين يملان نفس العدد ويمسك كل منها بيد الآخر نحو الباحث، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل الأطفال ممارسة لعبة الأطفال والأعداد مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة الأطفال والأعداد في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الحادية عشر

عنوان الجلسة: لعبة الكرة والزجاجات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة الكرة والزجاجات معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة الكرة والزجاجات.

الأدوات المستخدمة:

كرة- زجاجات من البلاستيك- صفارة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة الكرة والزجاجات، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة الكرة والزجاجات، مع مراعاة مشاركة الأطفال في تجهيز متطلبات اللعبة والتعاون في وضع الزجاجات في الأماكن المطلوبة.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة الكرة والزجاجات مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يقف أحد الأطفال على بعد مترين من الزجاجات ممسكًا بالكرة ليصوبها تجاه الزجاجات التي يقف عندها طفل آخر، يتبادل الطفلان الأماكن بعد رمي الكرة، ويشتركان في إعادة رص الزجاجات التي قد تقع بعد اصطدام الكرة بها، وهكذا مع بقية أطفال المجموعة، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل الأطفال ممارسة لعبة الكرة والزجاجات مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة الكرة والزجاجات في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثانية عشر

عنوان الجلسة: لعبة مسابقة الجري.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة مسابقة الجري معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة مسابقة الجري.

الأدوات المستخدمة:

صفارة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة مسابقة الجري، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة مسابقة الجري، مع مراعاة مشاركة الأطفال في تجهيز متطلبات اللعبة.

(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة مسابقة الجري مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يقفون صفًا واحدا وينطلقون إلى نهاية الملعب عند سماع صوت الصفارة، ويعودون بعدها مرة أخرى إلى نقطة البداية، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل الأطفال ممارسة لعبة مسابقة الجري في الملعب مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة مسابقة الجري في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: لعبة القطار.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: ملعب المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء لعبة القطار معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء اللعبة.
٣. أن يؤدي جميع الأطفال اللعبة بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط رياضي: لعبة القطار.

الأدوات المستخدمة:

صفارة- طباشير ملون لتخطيط أرض الملعب وتحديد أماكن ممارسة النشاط.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.
(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء خطوات لعبة القطار، مع توضيح كل خطوة بالتفصيل.
(٣) يطلب الباحث من الأطفال الوقوف في أماكنهم التي يحددها لهم استعدادا لممارسة لعبة القطار، مع مراعاة مشاركة الأطفال في تجهيز متطلبات اللعبة.
(٤) يؤدي الباحث نموذج للعبة القطار مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على البدء في محاكاة ما قام به وممارسة اللعبة، بحيث يسيرون صفًا واحدا خلف بعضهم بعضا ليمثل كل منهم إحدى عربات قطار، ويقفون عند سماع صوت الصفارة، مع تزويدهم بتوجيهات لفظية لتوضيح كل خطوة من خطوات أداء النشاط.

(٦) يساعد الباحث من يحتاج إلى المساعدة من الأطفال العاديين أو الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم مهمته.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل الأطفال ممارسة لعبة القطار في الملعب مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة لعبة القطار في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

* جلسات الأنشطة الموسيقية:

(١٤) غناء جماعي [١].
(١٥) غناء جماعي [٢].
(١٦) غناء جماعي [٣].
(١٧) عزف جماعي على الإكسليفون.
(١٨) عزف جماعي على الأورج.
(١٩) عزف جماعي على البيانو.
(٢٠) غناء وعزف جماعي [١].
(٢١) غناء وعزف جماعي [٢].
(٢٢) غناء وعزف جماعي [٣].
(٢٣) غناء وعزف جماعي [٤].

الجلسة الرابعة عشر

عنوان الجلسة: غناء جماعي (١).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء الجماعي معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء الجماعي.
٣. أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء جماعي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كاسيت- شريط كاسيت مسجل عليه بعض الأغنيات المحببة للأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء أغنية بعد الاستماع إليها من خلال جهاز الكاسيت.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الاستماع مرة أخرى للأغنية، والغناء معا بشكل جماعي، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج لأداء الأغنية مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في الغناء الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء الغناء، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء الجماعي مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء الجماعي في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الخامسة عشر

عنوان الجلسة: غناء جماعي (٢).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء الجماعي معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء الجماعي.
٣. أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء جماعي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كاسيت- شريط كاسيت مسجل عليه بعض الأغنيات المحببة للأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء أغنية بعد الاستماع إليها من خلال جهاز الكاسيت.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال الاستماع مرة أخرى للأغنية، والغناء معا بشكل جماعي، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج لأداء الأغنية مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في الغناء الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء الغناء، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء الجماعي مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السادسة عشر

عنوان الجلسة: غناء جماعي (٣).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء الجماعي معا.
٢. أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء الجماعي.
٣. أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
٤. أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
٥. أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء جماعي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كاسيت- شريط كاسيت مسجل عليه بعض الأغنيات المحببة للأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.
(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء أغنية بعد الاستماع إليها من خلال جهاز الكاسيت.
(٣) يطلب الباحث من الأطفال الاستماع مرة أخرى للأغنية، والغناء معا بشكل جماعي، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.
(٤) يؤدي الباحث نموذج لأداء الأغنية مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في الغناء الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء الغناء، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء الجماعي مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السابعة عشر

عنوان الجلسة: عزف جماعي على الإكسليفون.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية العزف الجماعي على الإكسليفون معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء العزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: عزف جماعي على الإكسليفون.

الأدوات المستخدمة:

قطع إكسليفون بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعزف على الإكسليفون، على أن يكون عزفًا بسيطًا بخطوات قليلة، ويجب تكراره أمامهم عدة مرات .

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في العزف الجماعي على الإكسليفون، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج العزف على الإكسليفون مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في العزف الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة العزف الجماعي على الإكسليفون مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط العزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثامنة عشر

عنوان الجلسة: عزف جماعي على الأورج.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية العزف الجماعي على الأورج معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء العزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة - الحث - المحاكاة - المعززات المادية والمعنوية - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: عزف جماعي على الأورج.

الأدوات المستخدمة:

قطع أورج بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعزف على الأورج، على أن يكون عزفًا بسيطًا بخطوات قليلة، ويجب تكراره أمامهم عدة مرات .

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في العزف الجماعي على الأورج، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج العزف على الأورج مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في العزف الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة العزف الجماعي على الأورج مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط العزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة التاسعة عشر

عنوان الجلسة: عزف جماعي على البيانو.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية العزف الجماعي على البيانو معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء العزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة - الحث - المحاكاة - المعززات المادية والمعنوية - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: عزف جماعي على البيانو.

الأدوات المستخدمة:

قطع بيانو بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعزف على البيانو، على أن يكون عزفًا بسيطًا بخطوات قليلة، ويجب تكراره أمامهم عدة مرات .

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في العزف الجماعي على البيانو، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج العزف على البيانو مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في العزف الجماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في الغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة العزف الجماعي على البيانو مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط العزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة العشرون

عنوان الجلسة: غناء وعزف جماعي (١).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء والعزف الجماعي معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء والعزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء وعزف جماعي.

الأدوات المستخدمة:

قطع إكسليفون بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا للغناء أثناء العزف على الإكسليفون، على أن تكون أغنية معروفة لدى الأطفال ويسهل عزف موسيقى مصاحبة لها، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في الغناء والعزف الجماعي على الإكسليفون، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج الغناء والعزف على الإكسليفون مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في غناء وعزف جماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في العزف والغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء والعزف الجماعي على الإكسليفون مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء والعزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الحادية والعشرون

عنوان الجلسة: غناء وعزف جماعي (٢).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء والعزف الجماعي معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء والعزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء وعزف جماعي.

الأدوات المستخدمة:

أجهزة أورج بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا للغناء أثناء العزف على الأورج، على أن تكون أغنية معروفة لدى الأطفال ويسهل عزف موسيقى مصاحبة لها، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في الغناء والعزف الجماعي على الأورج، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج الغناء والعزف على الأورج مرة أخـرى أمـام جميـع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.
(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في غناء وعزف جماعي، مـع متابعـة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في العزف والغناء مع أقرانه.
(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.
(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء والعزف الجماعي على الأورج مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذيـة راجعـة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء والعزف الجماعي مـرة أو مـرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشـدين أو الأقـران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثانية والعشرون

عنوان الجلسة: غناء وعزف جماعي (٣).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء والعزف الجماعي معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء والعزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء وعزف جماعي.

الأدوات المستخدمة:

أجهزة بيانو بعدد يساوي نصف عدد الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا للغناء أثناء العزف على البيانو، على أن تكون أغنية معروفة لدى الأطفال ويسهل عزف موسيقى مصاحبة لها، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في الغناء والعزف الجماعي على البيانو، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج الغناء والعزف على البيانو مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في غناء وعزف جماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في العزف والغناء مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء والعزف الجماعي على البيانو مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء والعزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثالثة والعشرون

عنوان الجلسة: غناء وعزف جماعي (٤).

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الموسيقية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية الغناء والعزف الجماعي معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء الغناء والعزف الجماعي.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط موسيقي: غناء وعزف جماعي.

الأدوات المستخدمة:

أجهزة إكسيليفون وأورج وبيانو بأعداد مناسبة للأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا للغناء أثناء العزف باستخدام الآلات الموسيقية المتاحة، على أن تكون أغنية معروفة لدى الأطفال ويسهل عزف موسيقى مصاحبة لها، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من الأطفال مشاركة بعضهم بعضا في الغناء والعزف الجماعي، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين آلة موسيقية واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج الغناء والعزف على الآلات الموسيقية مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.
(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في غناء وعزف جماعي، مع متابعة الجميع في أثناء العزف، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في العزف والغناء مع أقرانه.
(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.
(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة الغناء والعزف الجماعي مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط الغناء والعزف الجماعي مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

* <u>جلسات الأنشطة الفنية:</u>

(٢٤) تلوين بعض الصور.
(٢٥) تكوين أشكال بالصلصال.
(٢٦) عمل أشكال بأوراق القص واللصق.
(٢٧) رسم حر وتلوين.
(٢٨) عمل زهرة مجسَّمة من الورق.
(٢٩) عمل أشكال بالخرز.
(٣٠) عمل مجسم ملون لإشارات المرور.
(٣١) تلوين علم مصر.
(٣٢) تلوين صور خضراوات.
(٣٣) تلوين صور فواكه.

*** جلسات الأنشطة الفنية:**

الجلسة الرابعة والعشرون

عنوان الجلسة: تلوين بعض الصور.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تلوين بعض الصور معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: تلوين بعض الصور.

الأدوات المستخدمة:

صور ملونة- صور غير ملونة- ألوان.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لتلوين بعض الصور باستخدام الألوان المتاحة، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في تلوين بعض الصور، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة ألوان واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج تلوين بعض الصور مرة أخرى أمام جميـع الأطفـال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجمـاعي، وتلـوين بعـض الصور معا، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في تلوين بعـض الصور مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة تلوين بعض الصور مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الـذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تلوين بعض الصور مرة أو مرات أخـرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعـرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الخامسة والعشرون

عنوان الجلسة: تكوين أشكال بالصلصال.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تكوين أشكال بالصلصال معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: تكوين أشكال بالصلصال.

الأدوات المستخدمة:

صور ملونة للأشكال التي ينفذها الأطفال بالصلصال- صلصال- قوالب بلاستيكية فارغة لتشكيل الصلصال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لتكوين أشكال بالصلصال، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في تكوين أشكال بالصلصال، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج تكوين أشكال بالصلصال مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وتكـوين أشـكال بالصلصال معا، مع متابعة الجميع في أثنـاء ذلـك، وتـوجيههم إلـى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل مـنهم فـي تكوين أشكال بالصلصال مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة تكوين أشكال بالصلصال مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة لـلأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تكوين أشكال بالصلصال مـرة أو مـرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشـدين أو الأقـران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السادسة والعشرون

عنوان الجلسة: عمل أشكال بأوراق القص واللصق.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية عمل أشكال بأوراق القص واللصق معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: عمل أشكال بأوراق القص واللصق.

الأدوات المستخدمة:

أوراق قص ولصق- مقص من البلاستيك- أوراق كبيرة بيضاء لتثبيت الأشكال عليها.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعمل أشكال بأوراق القص واللصق، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في عمل أشكال بأوراق القص واللصق، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج عمل أشكال بأوراق القص واللصق مرة أخـرى أمـام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجمـاعي، وعمـل أشـكال بأوراق القص واللصق معا، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلـى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل مـنهم في عمل أشكال بأوراق القص واللصق مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة عمل أشكال بأوراق القص واللصق مع أقرانه مـرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذيـة راجعـة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط عمل أشكال بأوراق القص واللصق مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثـر مـن الراشـدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السابعة والعشرون

عنوان الجلسة: رسم حر وتلوين.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية أداء بعض الرسوم وتلوينها معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: أداء بعض الرسوم وتلوينها.

الأدوات المستخدمة:

أوراق بيضاء- ألوان- صور غير ملونة.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لأداء بعض الرسوم وتلوينها، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في أداء بعض الرسوم وتلوينها، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج أداء بعض الرسوم وتلوينها مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وأداء بعض الرسوم وتلوينها معا، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في أداء بعض الرسوم وتلوينها مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة أداء بعض الرسوم وتلوينها مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط أداء بعض الرسوم وتلوينها مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثامنة والعشرون

عنوان الجلسة: عمل زهرة مجسمة من الورق.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية عمل زهرة مجسمة من الورق معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: عمل زهرة مجسمة من الورق.

الأدوات المستخدمة:

أوراق كرتون بيضاء- أوراق كرتون بألوان متعددة فاقعة- ألوان- مقص من البلاستيك- صمغ.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعمل زهرة مجسمة من الورق، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في عمل زهرة مجسمة من الورق، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج عمل زهرة مجسمة من الورق مرة أخرى أمـام جميـع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجمـاعي، وعمـل زهـرة مجسمة من الورق معا، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في عمل زهرة مجسمة من الورق مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة عمل زهرة مجسمة من الورق مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسـبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط عمل زهرة مجسمة مـن الـورق مـرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثـر مـن الراشـدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة التاسعة والعشرون

عنوان الجلسة: عمل أشكال بالخرز.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية عمل أشكال بالخرز معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: عمل أشكال بالخرز.

الأدوات المستخدمة:

خرز من البلاستيك بأحجام وألوان وأنواع مختلفة- خيوط للضم الخرز- نماذج بسيطة جاهزة من أعمال مصنوعة من الخرز لمحاكاتها.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعمل أشكال بالخرز، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في عمل أشكال بالخرز، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج عمل أشكال بالخرز مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وعمل أشكال بالخرز معا، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في عمل أشكال بالخرز مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة عمل أشكال بالخرز مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط عمل أشكال بالخرز مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثلاثون

عنوان الجلسة: عمل مجسم ملون لإشارات المرور.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية عمل مجسم ملون لإشارات المرور معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: عمل مجسم ملون لإشارات المرور.

الأدوات المستخدمة:

أوراق- ألوان- مقص من البلاستيك- كرتون- صمغ.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لعمل مجسم ملون لإشارات المرور، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في عمل مجسم ملون لإشارات المرور، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج عمل مجسم ملون لإشارات المرور مرة أخـرى أمـام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وعمل مجسم ملون لإشارات المرور، مع متابعة الجميع في أثناء ذلـك، وتـوجيههم إلـى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في عمل مجسم ملون لإشارات المرور مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة عمل مجسم ملون لإشارات المرور مع أقرانه مـرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذيـة راجعـة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط عمل مجسم ملون لإشارات المرور مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثـر مـن الراشـدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الحادية والثلاثون

عنوان الجلسة: تلوين علم مصر.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تلوين علم مصر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: تلوين علم مصر.

الأدوات المستخدمة:

أوراق- ألوان- مقص من البلاستيك- كرتون- صمغ- علم مصر- مسطرة.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لتلوين علم مصر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في تلوين علم مصر، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج تلوين علم مصر مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وتلوين علم مصر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في تلوين علم مصر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة تلوين علم مصر مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تلوين علم مصر مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثانية والثلاثون

عنوان الجلسة: تلوين صور خضراوات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تلوين صور خضراوات معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: تلوين صور خضراوات.

الأدوات المستخدمة:

ألوان- صور خضراوات ملونة- صور خضراوات غير ملونة.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لتلوين صور خضراوات، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في تلوين صور خضراوات، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج تلوين صور خضراوات مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وتلوين صور خضراوات، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في تلوين صور خضراوات مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل طفل إعادة تلوين صور خضراوات مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تلوين صور خضراوات مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثالثة والثلاثون

عنوان الجلسة: تلوين صور فواكه.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: حجرة التربية الفنية.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية تلوين صور فواكه معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

نشاط فني: تلوين صور فواكه.

الأدوات المستخدمة:

ألوان- صور فواكه ملونة- صور فواكه غير ملونة.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لتلوين صور فواكه، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في تلوين صور فواكه، بحيث يستخدم كل طفلين متجاورين مجموعة أدوات واحدة، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج تلوين صور فواكه مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، وتكوين صور فواكه، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في تكوين صور فواكه مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة تكوين صور فواكه مع أقرانه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط تكوين صور فواكه مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

<u>* جلسات ألعاب الكمبيوتر:</u>

(٣٤) لعبة سباق السيارات.
(٣٥) لعبة سباق الموتوسيكلات.
(٣٦) لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر.
(٣٧) لعبة تجميع الصور.
(٣٨) لعبة البلياردو.

- **جلسات ألعاب الكمبيوتر:**

الجلسة الرابعة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة سباق السيارات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

ألعاب على الكمبيوتر: لعبة سباق السيارات.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة أجهزة كمبيوتر مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر، حيث أنها لعبة زوجية، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفـل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتـوجيههم إلـى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل مـنهم في ممارسة لعبة سباق السيارات على الكمبيوتر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة سباق السيارات مع قرينه مرة أخـرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسـبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة سباق السيارات مرة أو مرات أخـرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعـرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الخامسة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة سباق الموتوسيكلات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

ألعاب على الكمبيوتر: لعبة سباق الموتوسيكلات.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة أجهزة كمبيوتر مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر، حيث أنها لعبة زوجية، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر مـرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل مـنهم في ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات على الكمبيوتر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة سباق الموتوسيكلات مع قرينـه مـرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذيـة راجعـة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة سباق الموتوسيكلات مـرة أو مـرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشـدين أو الأقـران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السادسة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

ألعاب على الكمبيوتر: لعبة الرسم والتلوين.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة أجهزة كمبيوتر مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة الرسم والتلوين على الكمبيوتر، حيث أنها لعبة زوجية، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبة الرسم والتلوين على الكمبيوتر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

<u>التقويم:</u>

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة الرسم والتلوين مع قرينه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

<u>الواجب المنزلي:</u>

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة الرسم والتلوين مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة السابعة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

ألعاب على الكمبيوتر: لعبة تجميع الصور.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة أجهزة كمبيوتر مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة تجميع الصور على الكمبيوتر، حيث أنها لعبة زوجية، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر مرة أخـرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجمـاعي، ممارسـة لعبـة تجميع الصور على الكمبيوتر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل مـنهم في ممارسة لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة تجميع الصور مع قرينه مرة أخـرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسـبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة تجميع الصور مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنـه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثامنة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة البلياردو على الكمبيوتر.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: معمل الكمبيوتر بالمدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة البلياردو على الكمبيوتر معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

ألعاب على الكمبيوتر: لعبة البلياردو.

الأدوات المستخدمة:

مجموعة أجهزة كمبيوتر مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة البلياردو على الكمبيوتر، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة البلياردو على الكمبيوتر، حيث أنها لعبة زوجية، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة البلياردو على الكمبيوتر مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة البلياردو على الكمبيوتر، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبة تجميع الصور على الكمبيوتر مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة البلياردو مع قرينه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة البلياردو مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

* جلسات أنشطة متنوعة:

(٤٤) لعبة التواصل بالتليفون.
(٤٥) لعبة المطعم.
(٤٦) لعبة السوق.
(٤٧) لعبة فرقعة البالونات.
(٤٨) جلسة ختامية.

* جلسات أنشطة متنوعة:

الجلسة التاسعة والثلاثون

عنوان الجلسة: لعبة التواصل بالتليفون.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: المكتبة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة التواصل بالتليفون معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

لعبة البلياردو.

الأدوات المستخدمة:

أجهزة تليفون غير موصلة بخطوط بأعداد مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة التواصل بالتليفون، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة التواصل بالتليفون، بحيث يشترك معه في محادثة تليفونية باستخدام جهازين من أجهزة التليفون بدون خطوط، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من العاديين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة التواصل بالتليفون مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة التواصل بالتليفون، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبة التواصل بالتليفون مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة التواصل بالتليفون مع قرينه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة التواصل بالتليفون مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الأربعون

عنوان الجلسة: لعبة المطعم.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: المكتبة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة المطعم معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

لعبة المطعم.

الأدوات المستخدمة:

مائدة وأطباق وأكواب وملاعق وفوط بأعداد مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة المطعم، عبارة عن أحد الزبائن يدخل إلى المطعم، ويجلس على منضدة، ويأتي أحد الأشخاص يضع أمامه طبقًا وفوطة وكوبا، ويسأله عما يريد، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة المطعم، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من

العاديين، على أن ينفذ كل طفل دور زائر المطعم مرة ودور من يقدم الطعام مرة أخرى بالتبادل بين كل طفلين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة المطعم مرة أخرى أمام جميـع الأطفـال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجمـاعي، ممارسـة لعبـة المطعم، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتـوجيههم إلـى الأداء الصـحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبـة المطعم مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقليـة؛ حتـى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح فـي أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة المطعم مع قرينه مرة أخـرى لمـدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة لـلأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة المطعم مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشـدين أو الأقـران، ويعـرفهم أنـه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الحادية والأربعون

عنوان الجلسة: لعبة السوق.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: المكتبة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة السوق معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

لعبة السوق.

الأدوات المستخدمة:

منضدة ونقود وسلع مفضلة لدى الأطفال (شيبسي- شيكولاتة- ...وغيرها) بأعداد مناسبة لعدد الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة السوق، حيث يمثل دور أحد البائعين ويمثل طفل عادي دور أحد المشترين لسلعة من السلع (شيبسي- شيكولاتة- ...وغيرها)، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة السوق، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار طفل من

العاديين، على أن ينفذ كل طفل دور البائع مرة ودور المشتري مرة أخرى بالتبادل بين كل طفلين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة السوق مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة السوق، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبة السوق مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة السوق مع قرينه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة السوق مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثانية والأربعون

عنوان الجلسة: لعبة فرقعة البالونات.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: الفناء.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف جميع الأطفال على كيفية ممارسة لعبة فرقعة البالونات معا.
- أن يتعاون جميع الأطفال عند أداء النشاط.
- أن يؤدي كل طفل الدور المطلوب منه بطريقة صحيحة.
- أن يألف الأطفال الاشتراك معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

لعبة فرقعة البالونات.

الأدوات المستخدمة:

بالونات- خيوط لربط البالونات في أيدي الأطفال- طباشير لتحديد أماكن وقوف الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يقدم الباحث للأطفال نموذجا لكيفية ممارسة لعبة فرقعة البالونات مع أحد الأطفال العاديين، حيث يربط للطفل بالون في يده، ويحاول ملاحقته في الفناء لفرقعة البالون دون عنف، ويكرر ذلك أمامهم عدة مرات مع توضيح الخطوات بالتفصيل.

(٣) يطلب الباحث من كل طفل مشاركة قرين له في ممارسة لعبة فرقعة البالونات، وهم يقفون جنبا إلى جنب كل طفل من ذوي الإعاقة العقلية بجوار

طفل من العاديين، على أن ينفذ كل طفل دور الباحث مرة ودور الطفل مرة أخرى بالتبادل بين كل طفلين.

(٤) يؤدي الباحث نموذج ممارسة لعبة فرقعة البالونات مرة أخرى أمام جميع الأطفال، بالتعاون مع أحد الأطفال العاديين.

(٥) يحث الباحث الأطفال على المشاركة في النشاط الجماعي، ممارسة لعبة فرقعة البالونات، مع متابعة الجميع في أثناء ذلك، وتوجيههم إلى الأداء الصحيح، وتعزيز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يشترك كل منهم في ممارسة لعبة فرقعة البالونات مع أقرانه.

(٦) يساعد الباحث جميع الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يؤدي كل منهم دوره في النشاط.

(٧) يشجع الباحث جميع الأطفال على الاستمرار في أداء النشاط فترة مناسبة، لا تصل بهم إلى التعب، ويحثهم على التفاعل الاجتماعي في جو من المرح في أثناء ممارسة النشاط، ويقدم الثناء للملتزمين بالتوجيهات.

التقويم:

يطلب الباحث من كل طفل إعادة ممارسة لعبة فرقعة البالونات مع قرينه مرة أخرى لمدة ثلاث دقائق، ويلاحظ الباحث أداء جميع الأطفال، ويقدم لكلٍ منهم تغذية راجعة مناسبة للأداء الذي يقوم به، مع الاهتمام بتعزيز سلوكيات التفاعل الاجتماعي.

الواجب المنزلي:

يطلب الباحث من كل طفل ممارسة نشاط لعبة فرقعة البالونات مرة أو مرات أخرى في مكان مناسب ووقت مناسب بالمنزل مع واحد أو أكثر من الراشدين أو الأقران، ويعرفهم أنه سيراجع معهم تنفيذ الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة.

ثم يشكرهم الباحث على الحضور، ويخبرهم بموعد ومكان الجلسة القادمة، ويوزع عليهم بعض المعززات، ويودعهم على أمل اللقاء بهم.

الجلسة الثالثة والأربعون

عنوان الجلسة: جلسة ختامية.

زمن الجلسة: ٤٠ دقيقة.

مكان الجلسة: قاعة مسرح المدرسة.

أهداف الجلسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الجلسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- أن يتعرف الأطفال على ملخص ما تم في جلسات البرنامج بصورة مبسطة.
- أن يتعرف الأطفال على بعض آداب حضور الحفلات والمشاركة في مواقف اجتماعية.
- أن يقضي جميع الأطفال بعض الوقت في جو من المرح معا.
- أن يألف الأطفال المشاركة معا في أنشطة جماعية.
- أن يتفاعل الأطفال مع الباحث ومع بعضهم بعضا تفاعلاً اجتماعيا بإيجابية في أثناء تنفيذ أنشطة الجلسة.

الفنيات المستخدمة:

النمذجة- الحث- المحاكاة- المعززات المادية والمعنوية- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.

الأنشطة المصاحبة:

الاستماع لبعض الأغنيات المحببة لدى الأطفال.

الأدوات المستخدمة:

جهاز كمبيوتر مسجل عليه بعض الأغنيات المحببة لدى الأطفال.

إجراءات الجلسة:

يتبع الباحث الإجراءات التالية في سبيل تحقيق أهداف الجلسة:

(١) يرحب الباحث بالأطفال، ويشكرهم على الحضور، ويراجع مدى تنفيذهم لواجب الجلسة السابقة.

(٢) يرحب الباحث بأولياء أمور الأطفال، والمعلمين، والمشاركين في حفل ختام البرنامج.

(٣) يعرض الباحث على الأطفال ملخصا سريعا لأهم ما تناولته جلسات البرنامج من أنشطة.

(٤) يحث الباحث الأطفال على الاستمرار في مشاركة بعضهم بعضا في الألعاب والأنشطة الجماعية.

(٥) يشكر الباحث الأطفال على المشاركة في جلسات البرنامج.

(٦) يوزع الباحث على الأطفال بعض الهدايا التي يحبونها.

(٧) يستمع الباحث مع الأطفال والحاضرين إلى بعض الأغنيات المحببة لدى الأطفال.

(٨) يشكر الباحث جميع الحاضرين، وكل من شارك في فعاليات البرنامج.

(٩) يحدد الباحث موعد اللقاء بالأطفال لإجراء القياس التتبعي.

(١٠) يودع الباحث الجميع على أمل اللقاء بهم، ويخبرهم أنه سيكون على تواصل معهم بعد انتهاء البرنامج، وأنه يرحب بأي أسئلة أو استفسارات أو مشاركات معهم بخصوص مستوى الأطفال ومدى تقدمهم وتفاعلهم مع الآخرين.

ملحق(٦)

صور الباحث مع أفراد عينة البحث















































بسم الله الرحمن الرحيم
وقل اعملوا فسيرى الله
عملكم ورسوله والمؤمنون
مبنى طه حسين




الرياضة
قوة وصحة
الرياضة






الرياضة
أخلاق


















Vv Ww Xx Yy Zz


Vv Ww Xx Yy Zz






ابجد
abjad


ابجد
abjad




















الجمعية

ملحق(٧)

موافقات تطبيق إجراءات الدراسة

محافظة القاهرة
مديرية التربية والتعليم
ارة شرق مدينة نصر التعليمية
أمـــــــن

تصريح أمـــــن

السيد الأستاذ مدير مدرسة / ١- الربوة لغات - عباس العقاد ٢- جيهان السادات
تحية طيبة وبعد،

يصرح للسيد / يوسف محمد الجيوشي
الوظيفـــــة / مسجل بدرجة ماجستير
بطاقة رقم(١٩٠٧٠٧ ل) الصادرة من (سعودي الحقيبة).
المهمة التى يقوم بها: - تطبيق برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج
مدة التصريـــح / من ٢٠/١١/٢٠١١ حتى نهاية العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢

مع مراعاة الآتى :-

- جميع الإجراءات تتم تحت مسئولية مدير المدرسة وأمن المدرسة وبحيث لا تعوق العملية التعليمية .
- التأكد من شخصية المصرح له بالدخول .
- عدم إعطاء أى بيانات إحصائية بناء على قرار الجهاز المركزى للإحصاء إلا بعد الحصول على موافقة مسبقة من الجهاز المركزي وموافقة جهة الامن .
- لا يسمح باستخدام التصريح إلا فى خلال المدة المحددة فقط والتى يمكن تجديدها فى حالة انتهاء التصريح قبل العمل من نفس الجهة الصادر منها فقط .
- التصريح شخصى ولا يجوز لاى فرد استخدامه ويتم سحبه بمعرفة مسئول الأمن وتسليمه لمكتب أمن الإدارة وبرفقته تقرير بالواقعة ،حيث سيتم وقف التعامل مع الفرد أو الجهة التى تقوم بذلك.

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الاحترام

أمن الإدارة

عصام الحسيني
٢٣/١١/٢٠١١

عصام الحسيني

إدارة شرق مدينة نصر التعليمية
٢٣/١١/٢٠١١

٢٣/١١/٢٠١١ ٣٧٩٦٥

جمهورية مصر العربية
وزارة التربية والتعليم

مكتب الوزير
الإدارة المركزية للأمن

الصادر : ٣ / ٣٩٧٦
التاريخ : ١ / ١١ / ٢٠١١

السيد الأستاذ / مدير عام الإدارة العامة للتربية الخاصة

تحية طيبة وبعد ،

بالاشــارة لكتــاب ســيادتكم المــؤرخ ٢٦ / ١٠ / ٢٠١١ (مرفــق) بشــان قيــام السيد / يوسف محمد عبد الله المحيطب – سعودى الجنسية والمسجل للحصول على درجة الماجستير فى التربية من جامعة عين شمس بإجراء دراسة ميدانية بعنوان (فاعلية برنامج بإستخدام انشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعى للأطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج) وذلك على عينة حجمها ١٥٠ طفل من ذوى الاعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج بمحافظة القاهرة .

نفيــد ســيادتكم بأنــه لــيس هنــاك مــا يمنــع - مــن وجهــة نظــر الأمــن - من الموافقة على ذلك – وتحت اشراف الإدارة العامة للتربية الخاصة والتأكد من شخصية الباحث وطبقاً لما جاء بقرار رئيس الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء رقم ١٢٤١ لسنة ٢٠١١ بالتفويض.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام ،،

رئيس الإدارة المركزية للأمن

(حســام أبو المجــد)

م . ع

السيد الأستاذ / مدير إدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بالقاهرة

تحية طيبة وبعد

يرجى التفضل باتخاذ نحو تسهيل مهمة السيد / يوسف محمد عبد الله المحيطب - وذلك بعد التأكد من شخصيته وان يكون التطبيق تحت اشرافكم

مدير عام التربية الخاصة
مختار إبراهيم
٢٠١١/١١/٢

وزارة التربية والتعليم
الادارة العامة للتربية الخاصة

قرار رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بالتفويض
رقم (١٢٤١) لسنة ٢٠١١

في شأن قيام الباحث/ يوسف محمد المحيطب – (سعودي الجنسية) – المسجل لدرجة الماجستير في التربية بكلية التربية – جامعة عين شمس- بأجراء دراسة ميدانية بعنوان (فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج) .

رئيس الجهاز

- بعد الإطلاع على القرار الجمهوري رقم (٢٩١٥) لسنة ١٩٦٤ بشأن إنشاء وتنظيم الجهاز.
- وعلى قرار رئيس الجهاز رقم (٢٣١) لسنة ١٩٦٨ في شأن إجراء الإحصاءات والتعدادات والاستفتاءات والاستقصاءات.
- وعلي قرار رئيس الجهاز رقم (١٣١٤) لسنه ٢٠٠٧ بشأن التفويض في بعض الاختصاصات .
- وبعد الإطلاع علي مذكرة العرض علي رئيس الجهاز وموافقة سيادته علي ما ورد بها .
- وعلى كتاب كلية التربية – جامعة عين شمس الوارد للجهاز في ٢٠١١/١٠/٢٦

قـــــرر

مادة ١: يقوم الباحث / يوسف محمد المحيطب – (سعودي الجنسية) – المسجل لدرجة الماجستير في التربية بكلية التربية – جامعة عين شمس بأجراء الدراسة الميدانية المشار إليها عالية .

مادة ٢: تجري الدراسة علي عينة حجمها (١٥٠) مائة وخمسون مفردة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج بمحافظة القاهرة .

مادة ٣: تجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة طبقا للاستمارة المعدة لهذا الغرض والمعتمدة من الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء وعدد صفحاتها ٥ صفحات (خمسة) .

مادة ٤: تقوم مديرية التربية والتعليم بمحافظة القاهرة وتحت إشراف إدارة الأمن بها بتيسير إجراء الدراسة الميدانية - على أن تقوم المديرية بتحديد الإدارات التعليمية وكذا المدارس التي ستجرى بها الدراسة - مع مراعاة الضوابط الخاصة بتقييم درجة سرية البيانات والمعلومات المتداولة مسبقا بمعرفة كل جهة طبقا لما جاء بخطة الأمن بها .

مادة ٥: يراعى موافقة مفردات العينة وأولياء أمورهم ومراعاة سرية البيانات الفردية طبقا لأحكام القانون وعدم استخدام البيانات التي يتم جمعها لأغراض أخري غير أغراض هذه الدراسة .

مادة ٦: يجري العمل الميداني خلال خمسة أشهر من تاريخ صدور هذا القرار .

مادة ٧: يوافي الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بنسخة من النتائج النهائية لهذه الدراسة

مادة ٨: ينفذ هذا القرار من تاريخ صدوره .

صدر في ١ / ١١ / ٢٠١١ .

محمد مختار زايد
مدير عام الإدارة العامة للأمن

محافظة القاهرة
مديرية التربية والتعليم
إدارة الأمن

سري

السيد الأستاذ / مدير عام إدارة مصر الجديدة التعليمية شرق مدينة القاهرة

تحية طيبة وبعد

نفيد سيادتكم علماً بأنه ليس لدى الأمن مانع من تسجيل ما ورد بـ الباحث / يوسف محمد المحيطب (سعودي الجنسية) المسجل بدرجة الماجستير في التربية بكلية التربية جامعة عين شمس بإجراء بحث بعنوان "فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج) وذلك تحت مسؤولية السادة مديري المدارس وإشراف السيد مسؤول أمن الإدارة ومسؤول التربية الخاصة بالإدارة بحيث لا يعوق سير العملية التعليمية وطبقاً للبنود المعدة لذلك وطبقاً للحدود المتاحة فقط وبعد موافقتهم على البحث وذلك بعد التأكد من شخصية الباحث

مسئول الأمن

علي

٢٠١١/١١/٢٤

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء

القيــــد : ٦٠٥   الموضوع :

التاريــخ : ١ / ١١ / ٢٠١١م   المرفقات :

السيد الاستاذ الدكتور / عبد الرحمن سيد سليمان

استاذ ورئيس قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة عين شمس

تحية طيبة وبعد ،،،

بالإشارة لكتاب سيادتكم الوارد للجــــــهاز فــي ٢٠١١/١٠/٢٧ بشأن طلب الموافقة نحو قيام الباحث/ يوسف محمد عبد الله المحيطب (سعودى الجنسية) – المسجل لدرجة الماجستير فى التربية بالكلية - بأجراء دراسة ميدانية بعنوان (فاعلية برنامج باستخدام انشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعي للاطفال ذوى الاعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج) .

وذلك وفقا للإطار المعد لهذا الغرض .

يرجى التكرم بالإحاطة بأن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء يوافق علـــى قيام الباحث/ يوسف محمد عبد الله المحيطب بإجراء الدراسة الميدانية المشار إليها عالية وفقا لقرار / السيد رئيس الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء بالتفويض رقم (١٢٤١) لسنة ٢٠١١ اللازم فــي هـذا الشأن وعلى أن يوافي الجهاز بنسخة من النتائج النهائية كاملة فور الانتهاء من إعدادها طبقا للمــادة رقـــم (٧) من القرار .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

١ / ١١ / ٢٠١١

محمد مختار زايد

مدير عام الإدارة العامة للأمن

جامعة عين شمس
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

يقوم الباحث/ يوسف محمد المحيطب بعمل دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص تربية خاصة بعنوان: "فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج".

وقدتطلبت هذه الدراسة تصميم مقياس لتحديد مستوى بعض المهارات الاجتماعية التي تظهر من خلال التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع أقرانهم العاديين، وتحديد أنماط السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس الدمج مع أقرانهم العاديين.

والباحث يعرض على سيادتكم المقياس؛ لذا يرجى التكرم بقراءته، وإبداء رأيكم فيه.

وتفضلوا سيادتكم بقبول وافر الاحترام والتقدير؛

الباحث

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة فاعلية برنامج بإستخدام أنشطة اللعب فى تحسين التفاعل الاجتماعى لدى الأطفال ذوي الأعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين .

فروض الدراسة :

١. الفرض الأول ونصه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"
٢. الفرض الثاني ونصه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التفاعل الاجتماعي لصالح اطفال المجموعة التجريبية "
٣. الفرض الثالث ونصه : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على مقياس التفاعل الاجتماعي "
٤. الفرض الرابع ونصه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك التكيفي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"
٥. الفرض الخامس ونصه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التكيفي لصالح اطفال المجموعة التجريبية "

٦. الفرض السادس ونصه : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر على مقياس السلوك التكيفي "

منهج الدراسة :

إستخدمت الدراسة المنهج التجريبى .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي الأعاقة العقلية البسيطةوالعاديين ، تم إختيارهم من مدرسة الكمال الإبتدائية التابعة لإدارة مصرالجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة ، ويوجد بهذه المدرسة فصول ملحقة للأطفال ذوي الأعاقة العقلية البسيطة، وقد تم تقسيم إلى أربعة مجموعات على النحو التالى :

١- مجموعة تجريبية من الأطفال ذوي الأعاقة العقلية البسيطة، عددهم (١٠) طلاب.

٢- مجموعة ضابطة من ذوي الأعاقة العقلية البسيطة، عددهم (١٠) طلاب.

أدوات الدراسة :

١- مقياس المستوى الاجتماعى الإقتصادي للأسرة، (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٥).

٢- مقياس السلوك التكيفى للأطفال، (إعداد/ عبد العزيز الشخص، ١٩٩٨).

٣- إختبار رسم الرجل للذكاء ، (إعداد / جود إنف هاريس).

٤- مقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال، (إعداد / الباحث).

٥- برنامج أنشطة اللعب ، (إعداد / الباحث) .

الأسلوب الأحصائي :

يتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة الحالية وهي:

١-معامل ارتباط بيرسون لإتمام إجراءات المجانسة بين أفراد العينـة وأثنـاء التأكد من صدق وثبات المقياس الذي يعده الباحث.

٢- اختبار ويلكوكسون.

٣. اختبار مان يوتني "U".

نتائج الدراسة :

أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق جميع فروض الدارسة ، وهـذا يعنـى أن تطبيق برنامج أنشطة اللعب كان ذو فاعلية فى تحسين التفاعل الاجتماعي كما يقاس بمقياس التفاعل الاجتماعى للأطفال ، كما ساهم تطبيق برنامج أنشـطة اللعب فى تحسين السلوك التكيفي كما يقاس بمقياس السلوك التكيفي للأطفال . وتشير هذه النتائج إلى فاعلية برنامج أنشطة اللعـب فـى تحسـين التفاعـل الاجتماعى للأطفال ذوي الأعاقة العقلية مع أقرانهم العاديين .

Ain-Shams University
Faculty of Education
Special Education Department

The Effectiveness of a Play-Activities-Based-Program for Improving Social Interaction among Mild Mentally Retarded Students in Inclusive Schools

A Research Plan Abstract
for Master degree in Education
(Special Education)

Submitted by

Yussef Mohamed Almohayteb

Supervised by

Prof. Abd Alrahman Souliman

Chairman of Special Education Department
Faculty of Education
Ain Shams University

Dr. Sayed Yaseen Eltohamy

Lecturer of Special Education
Faculty of Education
Ain Shams University

2012

Introduction:

In fact, the world has been highly concerned with the handicap of mental retardation since the end of the twentieth century. From that time till now there are many schools and institutions that are built to help those students learn effectively inside their society. Nowadays, many researchers are concerned with the trend of the inclusion of those students in the regular classrooms. Such trend helps bring those students in daily contact with their non-exceptional peers. In turn, those children can interact positively inside their community, which will have a good effect on their social interaction with others. To achieve such kind of interaction, one can use play-activities-based-programs that can enhance such target.

Problem of the study:

According to the deficiency that mentally retarded students suffer from, they may perform lower than other non-exceptional children. In turn, they may feel depressed because of this problem. Moreover, those children will have aggressive behavior or will withdraw from interacting with others. As a result, those children need to learn side by side with their non-disabled peers. Such an act can enhance their learning performance and their social interaction with others.

From the above mentioned, the researcher can conceptualize the study problem in the following question:

1- Is it possible to improve the social interaction between the mild mentally retarded children and their non-disabled peers in regular schools by using a program based on different play activities?

Aim of the study:

The current study aims at:

1- Designing a program using play activities that help mild mentally retarded children socially interact with their non-disabled peers inside the inclusive schools.
2- Investigating the effectiveness of the program used for improving the social interaction between the mild mentally retarded child and his non-disabled peer.

3- Selecting the activities that enhance the interaction between the mild mentally retarded children and their non-disabled peers.
4- Assessing the actual level of the activities that are available at the inclusive schools.

Importance of the study:

The importance of the study can be outlined on the theoretical level and the applied one as follows:

First: The theoretical importance:

1- Investigating the effectiveness of the program used for improving the social interaction between the mild mentally retarded child and his non-disabled peer.
2- The shortage of researches in that issue.
3- Shedding the light on the importance of using play activities with mild mentally retarded children.

Second: The applied importance:

1- Designing a program helpful for the children with mild mental retardation.
2- Designing a scale of social interaction of mild mentally retarded children.
3- Helping children with mild mental retardation interact positively in the inclusive schools.
4- Presenting some play activities that improve the social interaction of children with mild mental retardation.
5- Improving the social interaction of mild mentally retarded children.

Hypotheses of the study:

1- There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group in the pre and post test on the scale of social interaction in favor of the post test.

2- There are statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group and that of the

control group after the treatment on the scale of social interaction in favor of the experimental group.

3- There are no statistically significant differences between the ranks of mean scores of the experimental group on the scale of social interaction in the pre and follow-up measurement after one month of applying the program.

Methodology:

The researcher will use the experimental method in this study.

Sample of the study:

The sample of the study consists of 10 mild mentally retarded children at the age of 10 with I.Qs between 50 to 70, and 10 non-disabled children. These children are divided into two groups:

- Experimental group 1 (5 mild mentally retarded children).
- Experimental group 2 (5 non-disabled children).
- Control group 1 (5 mild mentally retarded children).
- Control group 2 (5 non-disabled children).

Tools of the study:

1- Family socio-economic level scale (Prepared by/ Abd ElAziz Elshakhs, 2006).
2- Stanford Binet Intelligence Test (4th Ed., modified by Lewis Kamel Melika, 1998).

3- The scale of social interaction (Prepared by the researcher).

4- The study program (Prepared by the researcher).

The statistical technique:

To test the research hypotheses, the researcher is going to adopt the following statistical techniques:

- Pearson product-moment correlation coefficient.
- Mann Whitney.
- Wilcoxon.

- **The results of the study:**
- The results of the study on the satisfaction of all the hypotheses of the study, and this means that the application program of play activities is effective in the improvement of social interaction as measured by the scale of social interaction for children, also contributed to the application program of play activities to improve the adaptive behavior
- As measured by the scale of adaptive behavior for children. These results indicate the effectiveness of a program of activities to play in improving social interaction for children with mental disabilities with their normal peer.